Portrait
Claude Libert Avec Mère Teresa

Dossier 1
Un grand débat pour agir

Paroles d'élèves
Le petit écran fait grandir

Dossier 2
Jeunes profs du 1er degré Un métier qui veut parler

Culture
ÉDITION
HISTOIRE(S)
LIVRES
MULTIMÉDIA

www.scolanet.org

Enseignement catholique

ACTUALITÉS

Numéro 279, décembre 2003, 4,20 €

Planète Espérance 2004

Pour accompagner les défis des élèves du 1er degré

une série de documents conçus par l'AIRIP*

*Association Interdiocésaine / Recherche & innovation pédagogique

Maternelle PS / MS / GS
LIVRET DE COMPÉTENCES
Le fichier de mes défis et de mes réussites
LIVRET DE COMPÉTENCES
LIVRET DE COMPÉTEN
Guide d'accompagnement à l'usage des équipes d'enseignants

cycle 1 : maternelle
PS / MS / GS

cycle 2 :
GS / CP / CE1

cycle 3 :
CE2 / CM1 / CM2

cycle 2

cycle 3

Livret de compétences :
1 €
Guide de l'enseignant :
1,50 €

PACK POUR UNE CLASSE : 28 €
comprenant :
— 28 Livrets de compétences
— 1 Guide de l'enseignant

PACK POUR UNE CLASSE : 40 €
comprenant :
— 28 Livrets de compétences
— 28 Livrets de connaissances
— 1 Guide de l'enseignant

Livret de connaissances :
0,50 €

Nom/ Établissement : ..... **BON DE COMMANDE**

Adresse : .....

Code postal : ..... Ville : .....

	Commandes à l'unité						Commandes en pack				
	Guide de l'enseignant à 1,50 €	*Livrets de compétences* à 1 €			*Livrets de connaissances* à 0,50 €		*Pack* à 28 €			*Pack* à 40 €	
		cycle 1	*cycle 2*	*cycle 3*	*cycle 2*	*cycle 3*	*cycle 1*	*cycle 2*	*cycle 3*	*cycle 2*	*cycle 3*
Nbre d'ex.ou de pack	..... ex.	..... ex.	..... ex.	..... ex.	..... ex.	..... ex.	..... pck	..... pck	..... pck	..... pck	..... pck
Prix *(x nbre ex./pack)*	..... €	..... €	..... €	..... €	..... €	..... €	..... €	..... €	..... €	..... €	..... €
Nbre total d'ex./pack	..... exemplaire(s)						..... pack(s)			..... pack(s)	
Frais de port	*(1,20 € par livret ou guide ; 2,50 € jusqu'à 10 ; 5 € de 11 à 24 ; 5,50 € de 25 à 30)* soit : ..... €						*5,50 € par pack* ..... €			*11,50 € par pack* ..... €	

Prix total : ..... € en chèque bancaire à l'ordre de *à l'ordre de AGICEC*

Bon à renvoyer accompagné de votre règlement, à : AGICEC - Service publications de l'enseignement catholique
277, rue Saint-Jacques - 75005 Paris. Tél. : 01 53 73 73 75

➡ Pour la région parisienne

Les commandes peuvent être retirées à partir de septembre: — au CFP - 64, rue d'Assas - 75007 Paris
— à la DDEC - 76, rue des Saints-Pères - 75007 Paris

Sommaire

Éditorial

Arriver à l'équité sociale 5

Actualités

Enseignement catholique 7
Religion 12
Éducation 13
Événements 14
Revues express/Agenda/BO 18
Réglementation 20
Observatoires 22

Portrait

Claude Libert
Avec Mère Teresa 36

« La sainte de Calcutta » a été béatifiée six ans seulement après sa mort, le 19 octobre dernier. Sa communauté a essaimé partout dans le monde et travaille au service *« des plus pauvres parmi les plus pauvres »*. Attirée par le charisme de ces sœurs en sari blanc à liseré bleu, Claude Libert est devenue bénévole.

Initiatives

Lycée

Au carrefour des religions 38

Dans le XIe arrondissement de Paris, le lycée Charles-Péguy organise plusieurs fois par an des rencontres entre élèves juifs, chrétiens et musulmans. Ensemble, ils s'interrogent sur leurs religions.

Formation

Ouvrir les portes de sa classe 40

Accompagner les nouveaux enseignants est devenu un enjeu vital. Les conseillers pédagogiques ou tuteurs ont un rôle essentiel à jouer. Dans le Grand Sud-Est, une formation interrégionale de renforcement didactique leur est proposée.

Gestion

Contrat simple
et contrat d'association 42

Au cours du XXe siècle, des lois ont établi les règles de fonctionnement entre les établissements privés d'enseignement et l'État. Les 8 321 établissements catholiques d'enseignement sont particulièrement concernés par les contrats fondés sur la loi Debré.

Paroles d'élèves

Le petit écran fait grandir 44

Près de Toulouse, au collège La salle, grâce à la passion d'un de leurs enseignants, les sixièmes s'initient à la télévision depuis dix ans.

Couverture : M.-F. Corrte, D. R., B. Grelon. Sommaire : Y. Mariani

Dossiers

1/ Un grand débat pour agir 24

L'ouverture d'un grand débat national sur l'école invite toute une société à relire les différents aspects qui sous-tendent la transmission du savoir. Sans oublier les significations d'une éducation qui doit permettre à chaque jeune de se tenir debout dans notre collectivité nationale. Ce débat est une occasion de plus pour les acteurs de l'enseignement catholique de vivre le deuxième temps des assises en s'interrogeant sur leurs missions et sur le sens de la personne dans l'établissement.

2/ Jeunes profs du 1er degré : un métier qui veut parler 30

À la demande du secrétaire général de l'enseignement catholique, France Rollin a réalisé de mai 2002 à mai 2003, une enquête sur les jeunes enseignants du premier degré récemment entrés dans l'enseignement catholique. Contrairement à certaines idées reçues, cette étude qui fait suite à celle concernant les enseignants du second degré (cf. *ECA* 270), révèle l'attachement fort de ces enseignants aux enfants, à leur métier et à l'institution.

En couverture

Planète Espérance est une opération de sensibilisation des jeunes à la solidarité. Le point d'orgue de cette action se traduira par un relais-marathon le 14 mai 2004. Les dons recueillis seront versés à trois organisations non gouvernementales (le Bureau international catholique de l'enfance, le Comité catholique contre la faim et pour le développement, Entraide et fraternité). Les 5 000 mallettes pédagogiques destinées à l'animation sont disponibles à l'Union générale sportive de l'enseignement libre (Ugsel).

Un site : www.planete-espérance.assises.org

Culture

Édition Le Livre de Poche fête ses 50 ans. Créé peu après la Seconde Guerre mondiale, il a permis à des générations d'ados, puis d'adultes, de découvrir de grands livres à petit prix. 52

Histoire(s) Les *Paroles de gueules noires* enregistrées par les Ateliers de création de Radio France, et *Les derniers jours de la classe ouvrière*, roman d'Aurélie Filippetti, font revivre le monde de la mine. Et dans *Marche et rêve !*, Paul Carpita filme trois amis qui ont perdu leurs illusions mais pas leur rêve d'un monde fraternel. 53

Livres *Éloge de la transmission* ; *Éduquer ou punir, il faut choisir* ; *La Bible - à raconter au fil des fêtes* ; *Les visiteurs du soir* ; *Mes premières prières* ; *Le vent dans les saules...* 54

Multimédia *Histoires de filmer* ; *Le Cheval Bleu* ; *Noël, Noël...* 57

Réflexion

La constante macabre 46

La société conduit les enseignants du second degré à sélectionner plutôt qu'à former. Les profs seraient ainsi à l'origine de l'échec artificiel d'une proportion stable d'élèves. André Antibi, chercheur en sciences de l'éducation, dénonce ce scandale. Coup de gueule !

Une lecture sémiotique de la Bible 48

Lors du premier festival de la Bible, des personnes de tous âges se sont retrouvées pour ouvrir le Livre et faire un acte de lecture « participative ». Jean-Claude Giroud et Jean-Pierre Duplantier expliquent ce qui différencie l'approche sémiotique d'un autre mode de lecture.

Nourrir la réflexion et l'action

Répondre aux défis d'aujourd'hui
Entre le dire et le faire, approfondir les assises
Reconnaître chaque personne dans l'établissement
Pour une « espérance engagée »
Enseignement catholique
ACTUALITÉS
Hors-série
Dans la continuité des assises
La personne dans l'établissement
Des outils pour susciter la parole

DES OUTILS POUR SUSCITER LA PAROLE

L'exemplaire : 6 €
4 € à partir de 10 exemplaires
3,50 € à partir de 100 exemplaires

Nom/Établissement : .....

Adresse : .....

Code postal : ..... Ville : .....

Souhaite recevoir : ..... exemplaires. Ci-joint la somme de : ..... € à l'ordre de *AGICEC*

277, rue Saint-Jacques - 75005 Paris. Tél. : 01 53 73 73 75

Arriver à l'équité sociale

Nous vous avions informés des questions en discussion avec le ministère de l'Éducation nationale et des demandes de la commission permanente du comité national[1].

L'heure des décisions semble approcher. Elles sont, nous le savons, particulièrement attendues. Aussi nous voudrions rappeler les objectifs qui nous guideront jusqu'au bout :

– Préserver, et même renforcer, la participation de l'enseignement catholique au service public d'éducation et, par le « caractère propre », à la mission de l'Église.

– Tirer toutes les conséquences de la loi Debré de 1959 pour arriver enfin à l'équité sociale en matière de rémunération des maîtres, en particulier pour les retraités, et pour supprimer les charges indues qui pèsent encore sur les établissements. La clarification de la situation juridique des maîtres, dans le cadre de la loi Debré, est alors incontournable.

– Percevoir des forfaits en adéquation avec l'évolution rapide des frais de fonctionnement d'un élève. Il y va pour nous de la possibilité de continuer à être ouverts à tous, quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle des familles.

Ces demandes nous paraissent prendre d'autant plus d'actualité, qu'au-delà de la nécessité vitale pour nos établissements et leur personnel enseignant, le débat actuel sur la laïcité confirme la pertinence de la loi Debré : en favorisant l'accueil des différences, elle permet non seulement à l'enseignement catholique d'éviter l'exclusion, source de problèmes de société, mais aussi, en cohérence avec la mission d'Église, d'apprendre le vivre-ensemble avec un horizon de valeurs universelles.

Et si cet accueil des différences pour construire la Paix, trouvait sa source et sa lumière dans le message de Noël ?

1. Cf. *ECA* 275, pp. 5 à 7.

Paul Malartre
Secrétaire général
de l'enseignement catholique

Il faut tirer
les conséquences
de la loi Debré de 1959.

Enseignement catholique ACTUALITÉS www.scolanet.org

Publication officielle du Secrétariat général de l'enseignement catholique / AGICEC ■ **Directeur de la publication** > Paul Malartre ■ **Rédacteur en chef** > Gilles du Retail ■ **Rédacteur en chef adjoint** > Sylvie Horguelin ■ **Rédaction** > Sophie Bizouard, Élisabeth du Closel, Joseph Decoopman, Christiane Durand, Yvon Garel, Véronique Glineur, Bruno Grelon, José Guillemain, Danielle Lacroix, Yves Mariani, Christian Philibert, Mathilde Raive, France Rollin ■ **Édition** > Marie-Françoise Comte, Dominique Wasmer (rédacteurs-graphistes), René Troin (secrétaire de rédaction) ■ **Conception graphique** > Pro Public ■ **Diffusion et publicité** > Inès de Saint-Germain et Jean-Noël Ravolet (commandes) ■ **Rédaction, administration et abonnements** > 277, rue Saint-Jacques, 75005 Paris. Tél. : 01 53 73 73 75. Fax. : 01 46 34 72 79 ■ **E-mail** > eca@scolanet.org ■ **Abonnement** > 42 €/an ■ **Numéro de commission paritaire** > 0707 G 79858 ■ **Imprimeur** > Vincent, 26, avenue Charles-Bedaux, BP 4229, 37042 Tours Cedex 1.

Enseignants, équipes éducatives, aumôneries, parents d'élèves...

L'enseignement catholique vous propose ces numéros spéciaux

pour réussir la mixité au collège et au lycée

Pour les collégiens

- Les questions que se posent les garçons et les filles
- Ce qui se passe au collège
- Les réponses que peut apporter la mixité
- Des outils d'animation pour les réunions

Pour les lycéens

- Filles / garçons : un mode d'emploi possible ?
- Ils donnent leur avis sur l'égalité des chances et parlent de la rencontre
- Des outils d'animation pour les réunions

« Personne ne peut plus accepter que la mixité soit vécue, ou subie, dans l'indifférence et l'indifférenciation, alors qu'elle doit être l'occasion et le lieu privilégiés de l'éducation et de la construction d'une identité personnelle. »

André Blandin
Secrétaire général adjoint de l'enseignement catholique

Commandez-en plusieurs exemplaires et bénéficiez de tarifs dégressifs !

s-série *Okapi / Croire aujourd'hui*

- e 1 à 10 ex. : 5 € l'ex.
- e 10 à 20 ex. : 4,50 € l'ex.
- De 20 à 50 ex. : 4,20 € l'ex.
- De 50 à 100 ex. : 4 € l'ex.

Hors-série *Phosphore / Croire aujourd'hui*

- De 1 à 10 ex. : 5,50 € l'ex.
- De 10 à 20 ex. : 4,90 € l'ex.
- De 20 à 50 ex. : 4,60 € l'ex.
- De 50 à 100 ex. :4,40 € l'ex.

KAPI / PHOSPHORE / CROIRE AUJOURD'HUI **Je commande :**

..... exemplaires du guide *Okapi / Croire aujourd'hui*
..... exemplaires du guide *Phosphore / Croire aujourd'hui*

m / Établissement : .....

esse : .....

..... Code postal : ..... Ville : .....

Bon à renvoyer accompagné de votre règlement, à l'ordre de AGICEC - 277, rue Saint-Jacques - 75005 Paris - Tél. : 01 53 73 73 75 - Fax : 01 46 34 72 79

De la parole à la laïcité

Après Angers, Rennes et Reims, Clermont-Ferrand accueillait la commission nationale de pédagogie en novembre dernier. Cette année, pour répondre à une demande du secrétariat général de l'enseignement catholique[1], la parole était au centre de sa réflexion.

Réunie à Clermont-Ferrand, du 18 au 20 novembre 2003, la commission nationale de pédagogie (CNP), a pu saisir la réalité de l'enseignement catholique en Auvergne et associer les acteurs de terrain à sa réflexion sur le thème de la parole. Mais d'abord, il y eut le toujours très attendu point sur une actualité particulièrement riche. André Blandin, secrétaire général de l'enseignement catholique, est revenu sur la rentrée, les relations avec le ministère, la vie interne de l'enseignement catholique et les questions de société du moment : laïcité et mixité, débat sur l'école.

« Dans notre société du XXIe siècle, très bavarde, nous devons d'autant plus faire l'apprentissage de la parole, qu'elle est bavarde. »

Philippe Joutard

L'enseignement catholique auvergnat est assurément divers. Peut-être faut-il, plutôt que sa diversité, évoquer sa dissymétrie. C'est ainsi que les établissements du Puy-de-Dôme ont pu se constituer en réseaux correspondant aux nouvelles paroisses. Organisation que la dispersion des établissements du Cantal rend quasi impossible. Il s'agit là d'une des facettes de l'enseignement catholique d'Auvergne que Gérard Sabatier[2] et le père Auriant[3] ont fait découvrir aux membres de la CNP. Découverte qu'ils ont pu parfaire avec la présentation d'expériences conduites dans des établissements[4] ou au CFP[5] autour de la parole.

L'école doit faire l'apprentissage de la parole[6] et accepter diverses formes d'expression de celle-ci. C'est là une des convictions du recteur Philippe Joutard qui, en conséquence, s'est employé à décrypter la polysémie de cette parole, n'hésitant pas à en signaler les oppositions, voire les contradictions. « *Scripta manent…* » : les Latins avaient déjà souligné que ce qui est écrit demeure tandis que les paroles s'envolent. Deux types de civilisations : écrite, orale ; figée, évolutive ; légaliste, pragmatique. Un exemple qui appelle d'autres antagonismes, pédagogiquement fructueux, comme parole et silence, parole et action, parole vraie et parole fausse (ou l'éthique du langage). Sans oublier deux thèmes essentiels : parole et évaluation, parole transmise et parole partagée. Autant de domaines que le recteur Joutard a invité l'enseignement catholique à explorer : « *Je ne saurais trop vous encourager à mener extrêmement activement cette réflexion* […]. *Vous avez un devoir de service public à ce niveau. Ce que vous pouvez dire est important* […] *parce que vous avez une parole différente qui est une attention particulière à l'élève et qui vise, au-delà de l'instruction, l'éducation de celui-ci.* » Les organismes de formation qui avaient fait le déplacement – Airap, ALS, Ares, Cepec, Ifucome, ISP[7] – ont d'ailleurs témoigné de ce que la parole était au cœur de leurs réflexions et de leurs pratiques. Elle était aussi au centre des travaux de groupe qui seront poursuivis lors des prochaines sessions de la commission.

D.R.

D.R.

Sur le terrain. Le lycée professionnel Anna-Rodier, à Clermont-Ferrand (ci-dessus), et l'école Notre-Dame, à Cusset, (ci-contre) : deux lieux d'expérimentation.

Formules fortes

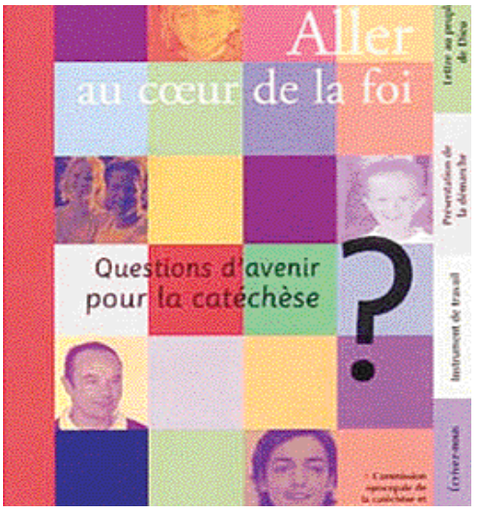
La question de la laïcité a fait, au cours des derniers mois, sa réapparition. L'intérêt de Mgr Simon pour le sujet est bien connu. Aussi la CNP avait invité l'archevêque de Clermont. De Boniface VIII et Philippe le Bel à la commission Stasi, Hippolyte Simon a retracé la naissance et l'évolution du concept et de la réalité de la laïcité en France, et particulièrement au XXe siècle. Au terme de cette évocation, il a conclus sur quelques formules fortes : « *Si l'État s'interdit toute parole sur les grands problèmes existentiels abordés dans les religions, qui va proposer l'expérience fondatrice des valeurs ? Où les jeunes vont-ils le faire ?* » ; « *Les meilleurs alliés de la République sont les catholiques* » ; « *L'enseignement catholique n'est pas une concession. Il a sa légitimité politique comme droit de la nation, dans un service public pluriel* ».

■ **JOSEPH DECOOPMAN, VÉRONIQUE GLINEUR**

1. *Cf.* « Dans la continuité des assises - la personne dans l'établissement », *ECA* hors série, août 2003.
2. Directeur diocésain de Clermont-Ferrand et de Moulins.
3. Directeur diocésain de Saint-Flour.
4. École Notre-Dame à Cusset et lycée professionnel Anna-Rodier à Clermont-Ferrand.
5. Centre de formation pédagogique.
6. Parole entendue comme art de la communication.
7. Respectivement : Association internationale pour la recherche et l'animation pédagogique, Association La Salle, Association pour la rénovation des établissements scolaires, Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil des facultés catholiques de Lyon, Institut de formation de l'université catholique de l'Ouest aux métiers de l'enseignement, Institut supérieur de pédagogie.

Aller au cœur de la foi pour la deuxième phase des assises

Les 5 000 exemplaires du premier tirage ont trouvé preneurs depuis longtemps ; aujourd'hui, les ventes ont dépassé les 70 000 exemplaires... Avec leur « lettre à l'assemblée du peuple de Dieu », *Aller au cœur de la foi*[1], les évêques de France ont impulsé une dynamique qui répond aux attentes des communautés chrétiennes. Pour la commission nationale de catéchèse de l'enseignement catholique, réunie le 21 novembre dernier, ce document, qui offre l'opportunité de réfléchir avec les services et mouvements de nos diocèses à un renouveau de la démarche catéchétique, s'intègre parfaitement dans la deuxième phase des assises. Nul doute qu'un tel questionnement libère la parole des personnes entre elles et interroge sur la place de la Parole de Dieu au sein de nos communautés éducatives – Parole annoncée, célébrée, incarnée dans nos actes quotidiens.



D'ici au 1er mai 2004[2], chacun peut s'inscrire dans cette démarche individuellement, en écrivant à la Conférence des évêques de France, ou en participant aux ateliers interdiocésains. C'est en novembre 2004 que l'Assemblée des évêques rédigera un texte d'orientation par rapport auquel chaque diocèse construira son action. D'ores et déjà, on peut énoncer deux idées souvent exprimées par le grand public : l'importance d'aider ceux qui assument une responsabilité ; la préoccupation majeure vis-à-vis de *« ceux qui frappent à la porte »* et la qualité de l'accueil qui leur est fait.

D'autre part, signalons que la revue *Catéchèse* s'arrête. En janvier, paraîtra une nouvelle revue trimestrielle : *Tabga*. Elle ne s'adressera pas aux seuls spécialistes, mais à tous ceux qui veulent assumer pleinement leur responsabilité catéchétique : mouvements, écoles, paroisses...

■ **PIERRE ROBITAILLE**

1. *Aller au cœur de la foi - questions d'avenir pour la catéchèse*, Bayard/Centurion/Fleurus/Mame, 2003, 64 p., 7 €.
2. Et non Pâques 2004, date initialement annoncée.

Vivre la Parole dans l'établissement scolaire

La commission nationale d'animation pastorale (Cnap) a inscrit sa session d'automne des 6 et 7 novembre 2003 dans la dynamique de la deuxième phase des assises. Le thème de ces deux journées, « Vivre la parole dans l'établissement scolaire : libérer la parole, oser une parole éducative, annoncer la Parole », a été exploré par trois intervenants. Après avoir situé le langage comme structure, lieu de communication et « l'être de quelqu'un *[l'ontologie]* », Joël Molinario[1] a séparé le « dire vrai » de la « langue de bois », puis abordé les pédagogies de la parole. Le père Jean-Marie Beaurent[2] lui a succédé. Sachant que *« la manière de traiter la parole indique la manière d'être »*, le philosophe et théologien a parcouru la relation entre parole et personne en 18 étapes : le signe, le mythe, la tragédie, la rhétorique... Enfin, Dominique Maerten[3] a parlé des... silences : silences extérieurs à la parole, silences privatifs et silences habités.

L'actualité était également à l'ordre du jour, avec un tour de table sur les réunions de rentrée, centrées, pour nombre d'entre elles, sur le texte *Aller au cœur de la foi*[4] , et un point sur les observatoires de pastorale et sur la journée des animateurs en pastorale scolaire (APS) qui s'est tenue le 8 octobre dernier (cf. *ECA* 278, p. 10). Sans oublier un échange nourri autour du document *Foi chrétienne, Église catholique, laïcité* (cf. *ECA* 278, p. 9).

Au cours du troisième et dernier temps de ces deux journées animées par Pierre Robitaille[5] et le père Hugues Derycke[6], les membres de la Cnap se sont penchés sur les acteurs de l'animation pastorale dans l'établissement. Les questions posées – Quelle formation pastorale pour les chefs d'établissement, les APS et les différentes personnes intervenant dans ce domaine ? Quel travail entre les différents acteurs ?... – et la notion essentielle de *« démarche dans la durée »*, reprises par les observatoires locaux de pastorale, permettront de collecter des données précises en la matière.

■ **CLAUDE MÉNARD**

1. Formateur au centre de formation pédagogique de Versailles, enseignant à l'Institut supérieur de pastorale catéchétique, rédacteur en chef de la revue *Catéchèse*.
2. Enseignant à la faculté de théologie de Lille.
3. Adjoint diocésain en pastorale scolaire à Cambrai.
4. *Cf.* note 1 ci-dessus.
5. Responsable de la commission nationale d'animation pastorale du comité national de l'enseignement catholique.
6. Secrétaire général-adjoint de l'enseignement catholique, chargé de la pastorale.

L'éducation à l'universel en questions

Lors de la dernière rencontre de la commission nationale d'éducation à l'universel du 25 novembre dernier, la question de l'implication des différentes structures de l'enseignement catholique au regard de la sensibilisation et de l'éducation aux valeurs universelles de l'homme et de l'humanité, à la solidarité et au développement durable, fut posée avec clarté. En effet, si les initiatives sont déjà nombreuses dans les établissements, elles exigent d'être mieux accompagnées, connues et renforcées. Or, comment l'institution s'empare-t-elle de cette éducation à l'universel tant au plan national que diocésain et local ? Comment dégager ce qu'il faut en termes de personnes ressources, de moyens et d'outils pour mener à bien cette stratégie éducative ? Comment soutenir les commissions diocésaines et faire valoir leurs actions ? Comment inviter les établissements à inclure dans leurs démarches cette préoccupation ? Comment introduire l'éducation à l'universel dans la formation initiale des enseignants et des cadres éducatifs ?

Autant d'interrogations qui invitent chaque acteur de l'enseignement catholique à participer aux travaux de la commission et à répondre aux propositions de formation. À ce sujet, rappelons qu'il est encore possible de s'inscrire pour le stage « Formation de personnes ressources pour l'éducation à l'universel » (*cf.* ci-dessous).

■ **GDR**

Savoir +

→ Pour le stage évoqué ci-dessus, inscrit dans les actions de l'Unapec, s'adresser à Marie Alice Sarrazin : marie-alice.sarrazin@wanadoo.fr ou à Fulgence Koné : f-kone@scolanet.org
Une réunion d'information est prévue le 6 janvier 2004.

Prendre à bras-le-corps la démarche AIS

En mars 2002, la commission nationale de l'adaptation et de l'intégration scolaires (Cnais) prenait à bras-le-corps un des défis énoncés lors du lancement des assises : permettre la diffusion de la démarche AIS auprès de l'ensemble des enseignants avec pour ambition de proposer des éléments de réflexion certes techniques, mais également induits par l'expérience et l'intuition.

André Blandin, secrétaire général-adjoint de l'enseignement catholique, précisait alors trois nécessités : assurer une continuité et une cohérence entre 1er et 2d degrés ; maintenir la permanence de l'accueil ; offrir des réponses adaptées aux difficultés de comportement et donner à l'innovation toute sa place et son importance.

Lors de la session d'automne de novembre 2003, Philippe Perrenoud[1], Cécile Emsellem[2], Jean-Marc Lesain-Delabarre[3], Denis Bochereau[4], Alain Bony[5], Jean-Marie Petitclerc[6]… ont présenté les évolutions de la famille, de la société et leurs incidences sur l'enfant et sur l'école, ainsi que la nécessaire évolution du métier d'enseignant et des missions de l'école. Ces exposés ont permis de concrétiser cette première étape et de répondre aux questions formulées au départ du chantier : quelle actualisation et quelle formulation de la démarche AIS peut faire la Cnais ? Quelles propositions la Cnais peut-elle faire à l'ensemble du système scolaire en termes d'évolution, d'adaptation et d'audace ?

La seconde étape réside à présent dans la présentation, la valorisation et une large diffusion de ce travail, à partir d'un triptyque fondé sur des constats sur la famille, l'institution, l'école et les enseignants, l'enfant/l'élève, la formalisation de la démarche elle-même, et sur un ensemble de propositions et d'innovations qui pourraient représenter des avancées significatives quant à la prise en compte de tous les élèves, de chaque élève.

À suivre…

■ **PIERRE ROBITAILLE**

1. Sociologue, professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève.
2. Docteur en sociologie, collaboratrice au laboratoire de recherche du Pr François de Singly, université Paris-5.
3. Responsable de la formation des Directeurs d'établissements d'éducation adaptée et spécialisée (DDEEAS) au Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI), et de la spécialisation des inspecteurs de l'Éducation nationale en matière d'AIS au sein du ministère de l'Éducation nationale ; auteur de *L'adaptation et l'intégration scolaires - innovations et résistances institutionnelles*, ESF, 2000.
4. Formateur Capsais au CNEFEI et IEN-AIS ; chargé du dossier Socrates Comenius « Prévention précoce des difficultés d'adaptation et d'apprentissage » et du dossier « Surdi-cécité».
5. Pédopsychiatre, collaborateur du Pr Philippe Jeammet.
6. Directeur de l'association de prévention « Le Valdocco » à Argenteuil.

Salon de l'éducation : un enseignement catholique très sollicité

© J. Guillemain

518 000. C'est le nombre de visiteurs du 5e Salon de l'éducation qui s'est déroulé à Paris, Porte de Versailles, du 19 au 23 novembre dernier. Et parmi eux, ils ont été nombreux à s'arrêter sur le stand de l'enseignement catholique. Du côté des 80 personnes qui se sont relayées pendant cinq jours pour répondre aux questions des jeunes et de leurs familles, les plus sollicitées ont sans doute été celles du pôle « Devenir prof dans l'enseignement catholique » – pour le premier comme pour le second degré. Et puis ce Salon a aussi été l'occasion d'échanges fructueux entre chefs d'établissement, responsables des universités catholiques et des grandes écoles de la Fesic[1], représentants des Apel[2], enseignants et psychologues de l'Anpec[3]. ■

1. Fédération d'écoles supérieures d'ingénieurs et de cadres.
2. Associations des parents d'élèves de l'enseignement libre.
3. Association nationale des psychologues de l'enseignement catholique.

Le Lot-et-Garonne dans la lumière des assises

© J.-B. Mérimée

Ensemble tournés vers l'avenir, 1 000 personnes au service de 8 000 jeunes », tel était le thème de la journée de l'enseignement catholique du Lot-et-Garonne, le mercredi 22 octobre 2003 à Marmande. Danièle Davin, nouvelle directrice diocésaine, a relevé un vrai défi à cette occasion : prendre le relais de son prédécesseur en rassemblant pour la première fois tous les acteurs de l'enseignement catholique du diocèse .

La commission pastorale a travaillé pendant une année pour que cette journée, située entre deux moments forts des assises, soit un temps de ressourcement, de formation et de motivation. Chaque établissement a pu présenter une expérience dans la lumière des assises pour exprimer ce qui fait le vrai visage de l'enseignement catholique en Lot-et-Garonne.

Après avoir exprimé aux 700 congressistes ce qu'il souhaitait pour l'enseignement catholique, Mgr Descubes, évêque d'Agen, s'est adressé à la nouvelle directrice diocésaine très émue de recevoir sa lettre de mission. Puis ce fut au tour de Paul Malartre de parler à l'assemblée. Espérance, fondement dans l'Évangile et confiance, furent les maîtres mots de l'intervention du secrétaire général de l'enseignement catholique.

Mgr Descubes a clos cette journée par la célébration de la messe, animée par un orchestre d'enseignants. La nappe d'autel a été tissée devant tous – les rubans, les fils montrant les liens entre les établissements et entre les personnes au service de 8 000 jeunes.

■ **JEAN-BAPTISTE MÉRIMÉE**

Un nouveau centre de formation

D.R.

Situé à 200 mètres de la basilique Notre-Dame-de-Fourvière à Lyon, le Centre Jean-Bosco sera inauguré le 14 février 2004 en présence de Mgr Philippe Barbarin, archevêque de Lyon, de sœur Antonia Colombo, supérieure générale des Sœurs salésiennes, du père Pascal Chavez, supérieur général des Salésiens, et de Paul Malartre, secrétaire général de l'enseignement catholique. La raison d'être de ce centre est la formation. Les Salésiens ont estimé en effet nécessaire de créer un nouveau lieu de rencontre et de formation pour tous les acteurs de leur réseau composé de 35 établissements scolaires, de 10 maisons d'action sociale et de 8 centres d'accueil de jeunes. Avec un amphithéâtre de 100 places, des capacités de réunion, de restauration et d'hébergement ainsi qu'une bibliothèque importante et une chapelle, le Centre Jean-Bosco est également ouvert aux réseaux congréganistes et diocésains qui souhaitent vivre un temps de formation.

■GDR

Savoir +

Pour vous renseigner : Tél. : 04 78 25 40 90. Fax : 04 78 36 81 24

Vouloir travailler l'évaluation

Le 5 novembre, les chefs d'établissement du diocèse de Sées (Orne), se sont rencontrés à nouveau pour poursuivre leur réflexion sur l'évaluation. Après avoir effectué une première analyse en mai dernier sur les significations ainsi que sur les modalités d'exercice de l'évaluation, ils ont repéré et envisagé de nouvelles manières d'évaluer en tenant compte notamment de la globalité de la personne de l'élève, du dialogue à entretenir avec les parents, de l'adaptation nécessaire du vocabulaire et de l'exigence de traiter l'évaluation sous l'angle de la réussite. Loin de s'arrêter dans leur démarche, les directeurs des écoles ont décidé de travailler sur les bulletins scolaires et les appréciations pour les rendre plus lisibles par les jeunes, et de renforcer les échanges avec les parents. Soucieux de faire de l'évaluation un véritable acte pédagogique qui conforte la réussite des élèves et récuse les sentiments d'appréhension et de peur trop souvent vécus lors des actes d'évaluation, les chefs d'établissement confronteront à nouveau leurs initiatives avant la fin de l'année scolaire pour élaborer de nouveaux outils. ■

S'écouter pour préparer l'avenir

Ils étaient près de 600 enseignants du secondaire des établissements généraux, techniques, professionnels et agricoles du diocèse de Chartres, réunis le 10 novembre dernier à la maison Notre-Dame-de la-Loupe, l'un des établissements de la Fondation de l'Œuvre des Apprentis d'Auteuil, pour reprendre les résolutions des assises du 1er décembre 2001 et interroger Paul Malartre sur l'enseignement catholique d'aujourd'hui. Après avoir écouté Michel Doremus, leur directeur diocésain, exposer la situation de l'enseignement catholique en Eure-et-Loir, puis Paul Malartre tracer la démarche des assises, les enseignants se sont répartis en ateliers. Dans chaque groupe des témoignages ont permis d'illustrer la mise en œuvre des résolutions et ont appelé la formulation de nouvelles questions. Trois thèmes principaux sont ressortis des discussions : l'importance du suivi des élèves et de leur orientation, la nécessité d'accroître les échanges disciplinaires et l'exigence pour les équipes éducatives de s'ouvrir à d'autres partenaires de l'école, notamment aux familles et aux entreprises. Quant aux questions posées à Paul Malartre, elles ont pointé l'autonomie des établissements par rapport à l'organisation du temps scolaire et à l'innovation, exprimé le manque de moyens financiers et humains pour assurer les innovations utiles, situé les tensions d'un système scolaire trop monolithique par rapport aux diverses hétérogénéités. Le secrétaire général de l'enseignement catholique a également évoqué les problématiques de reconnaissance de l'identité de l'enseignement catholique, demandé qui se trouve au cœur de l'école, l'élève, le savoir…, et souligné les difficultés d'orientation et de lien entre les différents niveaux ou filières scolaires. Cette journée jugée particulièrement enrichissante a permis aux participants non seulement de ressentir qu'ils appartenaient à un ensemble et d'adhérer aux paroles de Paul Malartre, mais aussi de s'interroger sur la suite d'une telle réflexion. Les animateurs des groupes seront ainsi amenés à se retrouver pour étudier comment aller plus loin à partir d'une écoute des attentes et d'une stratégie de mise en projet. Le grand débat national sur l'avenir de l'école et la deuxième phase des assises constitueront autant d'occasions pour poursuivre le travail commencé.

■GDR

Fait religieux : bilan, perspectives

Dans le contexte du rapport Debray, l'ensemble des établissements catholiques d'enseignement du Grand Sud-Est a fait le point sur le nécessaire ajustement entre leur obligation de dispenser à tous un enseignement conforme à la laïcité, et leur mission particulière de faire grandir leurs élèves dans toutes les dimensions de leur humanité.

La journée de bilan et de prospective, organisée le 13 octobre dernier au lycée Saint-Thomas d'Aquin d'Oullins par l'université catholique de Lyon et ses antennes de Dijon et de Marseille, s'inscrivait dans la droite ligne des assises de l'enseignement catholique et de la mission « Enseignement et religions » mise en place par Paul Malartre.
Quel rôle privilégié les établissements catholiques d'enseignement peuvent-ils tenir dans ce débat et dans la mise en place de la prise en compte du fait religieux ? Que faisons-nous déjà, avec quels savoir-faire spécifiques ? Quelles leçons pouvons-nous tirer de nos pratiques ? Quels écueils éviter ?

Un travail d'ouverture à toutes les religions dans une classe du premier degré a permis de distinguer et de relier pastorale et culture religieuse.

C'est à ces questions que 300 acteurs d'établissements des 25 départements rattachés à la région universitaire de l'université catholique de Lyon ont travaillé. Ils ont pu écouter, entre autres intervenants : Michel Morineau, ancien secrétaire général de la Ligue de l'enseignement ; Jean Joncheray, sociologue et théologien, ancien vice-recteur de l'Institut catholique de Paris ; Christian Salenson, directeur de l'Institut des sciences et théologie des religions (ISTR) de Marseille ; Pierre Gire, doyen de la faculté de philosophie de l'université catholique de Lyon ; René Nouailhat, chargé de mission « Enseignement et religions » auprès du secrétaire général de l'enseignement catholique.

Échanges. Dominique Moreau (à g.) et Jean Joncheray (à d.) encadrent Régis Tournus, directeur diocésain de Valence. (Photo : D. R.)

Une enquête préalable auprès de l'ensemble des établissements scolaires a révélé le besoin impérieux de poursuivre le travail de clarification déjà engagé. Trois témoignages forts d'expériences de prise en compte du fait religieux en école, collège et lycée professionnel sont venus concrétiser cette enquête. Ils furent particulièrement révélateurs de la diversité et de la richesse des initiatives déjà réalisées par les enseignants. Ainsi, des pèlerinages préparés et organisés par les élèves du collège de l'Assomption à Montpellier furent l'occasion de découvertes culturelles, historiques et socio-économiques. Un travail d'ouverture à toutes les religions dans une classe du premier degré de Notre-Dame, à Saint-Siméon-de-Bressieux, a permis de distinguer et de relier pastorale et culture religieuse. L'exposé d'un enseignant musulman du lycée d'enseignement professionnel Montplaisir à Valence a montré comment dans sa discipline, les lettres, il est possible de prendre en compte le fait religieux et la dimension d'infini de l'homme.

Responsabilité décisive

Ce type de manifestation marque, par ailleurs, la forte volonté de partenariat de l'enseignement catholique des premier et second degrés avec les universités catholiques, et montre à quel point il est nécessaire de prendre en considération aujourd'hui l'intégration du fait religieux dans l'enseignement.
À ce sujet, René Nouailhat, précise qu'*« il serait grave que les tensions et les difficultés actuelles relatives à la gestion de la diversité du fait religieux et à la pluralité des appartenances ou des convictions, encouragent de nouveau la frilosité et le repli sur cette "laïcité d'incompétence" que dénonçait le rapport de Régis Debray. Il est plus que jamais nécessaire d'encourager les initiatives de formation des enseignants pour un enseignement du fait religieux qui fasse droit aux questions de sens, et de créer à ce sujet les conditions d'un débat serein. »* Et d'ajouter : « *C'est ce débat que les groupes de réflexion du secrétariat général de l'enseignement catholique poursuivent et approfondissent, au sein de la mission "Enseignement et religions" depuis un an. L'enseignement catholique entend bien apporter, dans ce contexte difficile, sa contribution sur les raisons, les modalités et les enjeux d'une "laïcité d'intelligence". La responsabilité des enseignants est ici décisive. Ce n'est pas un aspect secondaire du projet chrétien d'éducation, c'est un prolongement et un approfondissement des assises de 2001. C'est bien dans cette perspective que Paul Malartre a créé la mission "Enseignement et religions". »*■

Savoir +

Renseignements : Dominique Moreau, directeur de la formation continue, Université catholique de Lyon. Tél. : 04 72 32 51 88. E-mail : dmoreau@univ-catholyon.fr
Pour réserver les actes de cette journée (parution prévue en juillet 2004, au prix de 20 €) : Université catholique de Lyon, Service formation continue, 25, rue du Plat, 69002 Lyon. Tél. : 04 72 32 51 61. E-mail : fc@univ-catholyon.fr

« Avec des jeunes qui s'engagent »

Deux cents personnes se sont réunies à Saint-Sébastien-sur-Loire (44), les 28, 29 et 30 novembre dernier, pour la troisième session de la pastorale des jeunes. Diocèses, services nationaux, mouvements éducatifs, mouvements d'action catholique, congrégations religieuses, communautés nouvelles issues du renouveau charismatique, toutes les réalités ecclésiales concernées par l'annonce de l'Évangile à la jeunesse étaient représentées.
Cette rencontre nationale avait pour but d'échanger et de réfléchir autour de la question de l'engagement des jeunes dans l'Église mais aussi dans la société civile. Question d'actualité, comme l'a rappelé dès le début Mgr Claude Shockert, évêque de Belfort-Montbéliard et président du comité épiscopal Enfance-Jeunesse. Le thème de cette session, « Avec des jeunes qui s'engagent », choisi en référence à un extrait d'une homélie de Jean-Paul II, prononcée à l'occasion des Journées mondiales de la jeunesse (JMJ) de Toronto en juillet 2002, faisait, par ailleurs, écho à la campagne « Envie d'agir» du ministère de l'Éducation nationale.
La session a débuté par le portrait de quatre jeunes interviewés par le journaliste Pierre-Luc Séguillon, qui, d'une façon ou d'une autre, ont posé un acte d'engagement.
L'objectif était aussi de dédramatiser ce thème, en examinant les articulations positives, plutôt que les oppositions, entre engagement ponctuel/durable, et engagement informel/institué. Pour ce faire, les participants ont bénéficié de deux éclairages. Celui de Robert Rochefort[1], sociologue, sur l'engagement et le monde des jeunes, et celui du père Paul Legavre[2], sur l'engagement à la lumière de l'enseignement et de la tradition de l'Église.
Enfin, avec l'aide de Nathalie Becquart et du père Guy Lescanne, les participants ont recherché des pistes pour renouveler le dynamisme de l'engagement dans la foi.

■PIERRE ROBITAILLE

1. Directeur général du Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (Credoc).
2. Jésuite, rédacteur en chef de la revue *Croire aujourd'hui*.

L'Acnav a trente ans

Les 24 et 25 novembre 2003, l'Association catéchétique nationale pour l'audiovisuel (Acnav) a fêté son 30e anniversaire. Ce grand moment, célébré dans la joie et l'amitié, a permis de revoir et d'échanger avec quelques grandes figures de l'association, dont Georges Carpentier, pionnier de l'Acnav. Chacun est reparti avec son « enveloppe souvenir » contenant, entre autres, un cédérom donnant un aperçu de l'Acnav aujourd'hui.
Ce fut également un temps de travail autour de la troisième cassette vidéo sur l'Évangéliaire d'Egbert (xe siècle.) : *Quel est cet homme ?*, explorant les 24 enluminures portant sur la vie publique du Christ. Ce document a fait l'objet d'interventions captivantes sur son élaboration et d'un échange en ateliers sur son utilisation en catéchèse ou plus largement en « culture religieuse ». Rappelons que l'Acnav est un organisme au service de l'Église de France, qui a pour mission de promouvoir et de développer l'utilisation de l'audiovisuel et du multimédia pour une proposition de la foi auprès des enfants, des jeunes et des adultes. Lieu de formation, de production et de recherche, l'Acnav est aussi un réseau associatif et un partenaire des instituts de formation concernés par le développement des langages audiovisuels. ■PR

Acnav : http://acnav.eklesia.net/

Magnificat Junior : pour entrer dans la joie de Noël

Que la messe et la prière soient au cœur de la vie des enfants ! » Voilà le credo de *Magnificat Junior*. Et pour permettre aux 8-12 ans de participer pleinement à ce qui est *« la source et le sommet de la vie chrétienne »*, l'équipe de ce nouveau mensuel, qui connaît les attentes de cette tranche d'âge, a joué des couleurs et des illustrations. Page après page, le jeune lecteur avance dans la liturgie de chaque dimanche – et de chaque grande fête, puisque le premier numéro de *Magnificat Junior* invite, en six livrets au format poche très maniable, à entrer dans la joie de Noël. Les « zooms de la semaine » (« L'avent », « Le geste du Notre

Père »…) et les définitions de « mots compliqués » (« craindre » au sens biblique du terme, « Fils de l'homme »…) éclairent les textes.
Et parce qu'à cet âge on aime le jeu et les défis, *Magnificat Junior* propose aux enfants, semaine après semaine, de mettre leurs pas dans ceux duChrist. En choisissant une parole pour attendre la naissance de Jésus, en oubliant sa mauvaise humeur, ou encore en fabriquant une couronne de l'Avent avec l'aide d'un adulte. Car une telle aventure ne se vit pas en solitaire… ■

Magnificat Junior, n° 1 (6 livrets dont un pour Noël), Fleurus/A Cappella, 3 €, en librairies religieuses. Abonnement, 1 an (12 numéros) : 29 €.

Sainte Thérèse petit à petit

Le puzzle… Voilà une manière originale de faire connaissance avec les saints. Illustré par Maïte Roche que les lecteurs de *La Bible pour les petits* connaissent déjà[1], celui de sainte Thérèse de Lisieux compte seize pièces dont une en forme de cœur. Une fois le dessin reconstitué, un adulte pourra lire la biographie succincte et se lancer dans une explication d'image (le vêtement des religieuses carmélites, le chapelet, Thérèse malade…) grâce aux textes imprimés sur un feuillet séparé. ■

Maïte Roche, *Sainte Thérèse de Lisieux*, Mame, Coll. « Puzzles des saints », 5 €. La collection compte sept autres puzzles : *Sainte Anne, Saint François d'Assise, Sainte Bernadette, Saint Martin*…

1. Cf *ECA* 274, p. 56.

Secours catholique : étude 2002

L'année dernière, le Secours catholique a accueilli 687 000 *« situations de pauvreté »*. Ce chiffre, en augmentation de plus de 2 % par rapport à 2001, représente 1 600 000 personnes dont 855 000 adultes et 745 000 enfants. Mais l'intérêt de l'étude annuelle du Secours catholique, c'est d'assortir ses chiffres de commentaires. Nous citerons un extrait concernant les enfants : *« Près de neuf enfants sur dix habitent un logement stable, et dans ces logements stables, la part des HLM augmente avec l'âge des enfants.* […] *Dès lors, ce sont les enfants les plus jeunes qui sont le plus souvent en logement précaire* […]. *Par ailleurs, 2 700 enfants de notre échantillon vivent en centre d'hébergement. Enfin, 500 enfants vivaient en squat ou dans la rue au moment de leur rencontre. »* Le rapport peut se lire selon deux entrées complémentaires : thématique en quatre chapitres (« Étrangers, demandeurs d'asile », « Famille monoparentale », « Fragilité familiale et financière », « Enfants pauvres »), et géographique (région par région). ■

Savoir +

→ **Les Statistiques d'accueil 2002 peuvent être commandées sur le site du Secours catholique – Caritas France : www.secours-catholique.asso.fr**

Zap'in blues : la musique de la vie

Avec le groupe Fredonia[1], la comédie musicale mène à tout, à condition de poser les bonnes questions. Sur la culture du zapping en l'occurrence : comment vivre avec ? S'engager est-il encore possible dans un monde où la vitesse le dispute aux sollicitations multiples ? Comment construire une identité individuelle et collective qui s'appuie sur la reconnaissance, la permanence et la différenciation ? Les réponses sont dans *Zap'in blues*, joyeuse création qui présente le temps personnel comme un trésor qui se partage… avec le public pour commencer, invité à chanter avec les jeunes artistes. Et au-delà du spectacle, *via* une animation-forum et le soutien de projets conduits par des collégiens et lycéens des villes visitées par la tournée.
Comme quoi, entre zapper et s'engager, il ne faut pas forcément choisir… ■

1. Cf. *ECA* 275 p. 18.

Savoir +

→ **Pour mener une réflexion-action autour du thème « Zapping et engagement » dans votre établissement, contactez le Groupe Fredonia, 36, rue Chanoine-Larose, 44100 Nantes. Tél. : 02 40 40 57 67 ou 06 85 56 07 57.**
E-mail : france.belloy@wanadoo.fr

« Réussir le collège »
Colloque des 27 et 28 mai 2003

Un document de travail de l'Observatoire national de pédagogie

180' DE CAPTATION DES PRINCIPALES INTERVENTIONS

BON DE COMMANDE

Nom / Établissement : ……

Adresse : ……

..

Code postal : …… Ville : ……

15 € l'exemplaire (port compris)

Bon à renvoyer accompagné de votre règlement, à : AGICEC - 277, rue Saint-Jacques - 75005 Paris. Tél. : 01 53 73 73 75

Passer au goût d'apprendre

Et si l'on instaurait une « semaine du goût… d'apprendre » ? Aux Entretiens Nathan, version 2003, tout le monde a apporté ses idées. Qui des clefs de lecture, qui des pistes concrètes, et qui des conditions favorables d'où le mystère n'est pas absent.

Cette année, les Entretiens Nathan avaient choisi de quitter la Sorbonne pour s'installer dans le grand amphithéâtre de l'Unesco. Succès assuré pour cette nouvelle formule avec plus de 2 500 participants. Succès mérité aussi grâce à la diversité des éclairages et des intervenants. Au cours de cette journée du 15 novembre 2003 consacrée au « goût d'apprendre », pédiatres, pédagogues, scientifiques et ministres nous ont fait voyager à partir d'une relecture du système éducatif, d'un repérage des conditions du goût d'apprendre, et de l'énoncé de propositions constructives.

Formule lapidaire

La première clef de lecture du système éducatif permet de bien distinguer « savoir » et « comprendre ». Le savoir est perçu comme un élément statique qui s'inscrit dans la verticalité, comme si la première image qui s'imposait était celle du maître qui déverse de haut en bas, le savoir sur l'élève. Apprendre, au contraire, paraît dynamique et se présente sous la forme d'un rapport horizontal entre le maître et l'élève. Ils marchent côte à côte, le maître attentif aux questions de l'élève.

De la même façon, nous pouvons opposer le « plaisir d'apprendre » sur lequel nous n'avons guère de prise et le « goût d'apprendre », proche de la culture, qui suppose un effort et que nous pouvons éduquer. Catherine Epelbaum[1] propose même que l'école organise une *« semaine du goût »* d'un nouveau style pour les apprentissages scolaires ; les élèves partiraient ainsi à la découverte de ce qu'ils ne connaissent pas.

La deuxième clef nous est fournie par Philippe Meirieu[2] lorsqu'il pointe trois contradictions inhérentes au système éducatif :

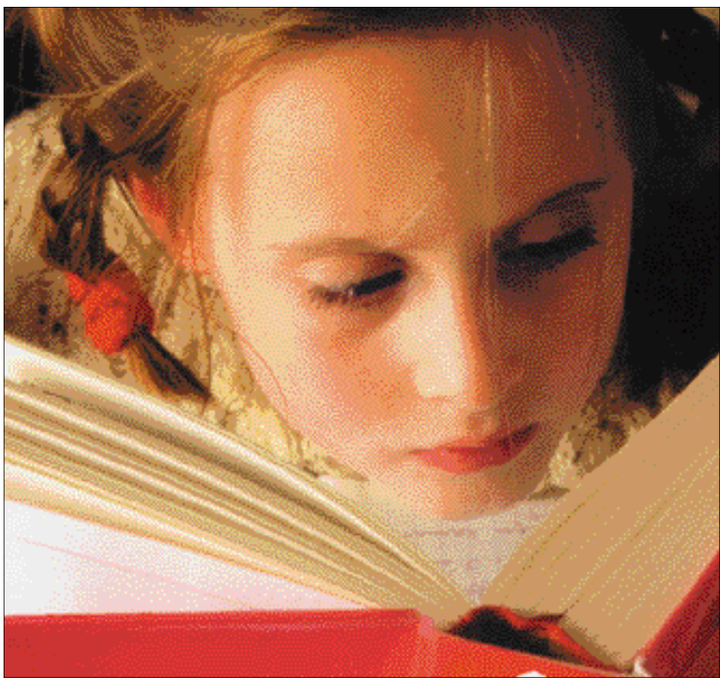
– entre le fait que l'instruction soit obligatoire par nécessité sociale et le fait que l'apprentissage ne se décrète pas et repose avant tout sur la reconnaissance individuelle ;

– entre la volonté de savoir et le projet d'apprendre : au fond, c'est parce que les élèves veulent savoir qu'ils ont perdu le goût d'apprendre ; poussés par une société qui permet techniquement de savoir tout de suite, alors qu'il faut du temps pour apprendre ;

– entre le primat du réussir à tout prix, en déléguant à la machine ou à des experts et le primat du comprendre qui suppose de surseoir à la satisfaction de la réussite immédiate.

La troisième clef ouvre la porte sur la réalité des programmes surchargés, l'inflation des horaires et la pression évaluative. Claude Allègre[3] dénonce la dérive dans laquelle nous a entraînés l'accroissement des savoirs de l'humanité. Dans le domaine scientifique, 95 % de ce que nous savons a été découvert ou inventé par des savants encore en vie. Ceux qui font les programmes n'ont pas su faire le tri, ils ont voulu tout intégrer, si bien que les élèves n'ont plus le temps de comprendre. Nous sommes passés à un enseignement mou : nous savons un peu de beaucoup de choses !

Pas étonnant que nous ne formions plus de scientifiques ; les jeunes n'apprennent plus la science pour comprendre le monde mais pour franchir des sélections. Ce que Philippe Meirieu reprend dans une formule lapidaire : *« Les professeurs devraient être des passeurs et non des douaniers qui demandent leurs papiers aux élèves. »*



Objectif. Lorsque nous apprenons à lire, c'est d'abord pour rencontrer ceux qui ont écrit. (Doc. : Nathan)

Indispensable enjeu

Le goût d'apprendre exige des conditions favorables :

Conditions de temps : Les pédiatres nous mettent en garde contre la surstimulation qu'on rencontre parfois ; le goût d'apprendre ne peut naître que dans un espace où l'enfant peut jouer en liberté et découvrir à sa guise. Il est même préférable de le laisser imaginer et de ne pas abuser des jeux avec mode d'emploi. Les pédagogues se plaignent des structures qui limitent en permanence le temps et l'espace. On gâche ceux qui vont plus lentement. Ce qu'Albert Jacquard[4] résumera en une phrase : *« La vitesse n'est pas une caractéristique de l'intelligence. »*

Le généticien imagine volontiers une école qui fonctionnerait avec un capital temps et non de façon linéaire comme aujourd'hui. Les enseignants feraient sentir aux élèves qu'ils effectuent un parcours au cours duquel leurs connaissances évoluent.

> « Apprendre, c'est ne plus avoir à croire quiconque sur parole. »

Conditions de sécurité : Marcel Rufo[5] et Catherine Epelbaum décrivent le lien entre le temps donné et le sentiment de sécurité nécessaire à tout apprentissage : il faut pouvoir construire, déconstruire, se tromper, aller au bout d'une tâche.

Quant à Jean Marie Petitclerc[6],

il insiste sur la dimension éducative : Il faut être attentif, par exemple à une mixité respectée dans les établissements ; sinon ceux qui ne savent pas s'exprimer, ceux qu'il appelle *« les handicapés du langage émotif »* recourent à la violence. Il faut être attentif à ces nombreux adolescents qui ne vont pas bien : *« Statistiquement, sur une classe de trente élèves, trois pensent au suicide ! »*

Enfin, il faut être soucieux de la valorisation qui rassure et induit la réussite : *« Les bulletins de notes expriment beaucoup de pudeur pour parler des bonnes notes et beaucoup de rhétorique pour parler des mauvaises. »* Il faudrait faire le contraire.

Sur ce thème, Xavier Darcos[7] rappelle que l'école doit avoir le rôle difficile de poser des limites et des règles de vie en commun.

Conditions d'action : Pour apprendre, il ne s'agit pas d'être sage et gentil, comme le demande trop souvent l'école, il faut aussi pouvoir agir. C'est bien dans l'action que les élèves découvrent le goût d'apprendre. Philippe Meirieu rappelle à ce sujet que lors de la consultation des lycéens, les élèves s'étaient plaints de passer trop de temps à écouter et pas assez à travailler, ce qui les conduisait à l'ennui.

Pour goûter le plaisir d'apprendre, il faut aussi que les jeunes soient face à une vraie difficulté à franchir ; il faut qu'il y ait un enjeu. Bien souvent nous avons affaire à un enseignement prémâché qui ne laisse pas suffisamment les questions advenir.

Conditions de mystère : Apprendre, c'est accéder au secret des choses, dit Philippe Meirieu, percer le secret de sa propre histoire et de celle du monde, c'est-à-dire accéder au pouvoir des parents, au pouvoir des clercs. *« Apprendre,* ajoute-t-il, *c'est ne plus avoir à croire quiconque sur parole. »*

Les pédiatres confirment cette approche et regrettent précisément que notre société fournisse en permanence des réponses rapides et prématurées. Ainsi voit-on des enfants de 10 ans regarder des films pornographiques. La société leur parle de sexe quand il faudrait leur parler d'amour.

Les scientifiques, tels Denis Guedj[8] et Albert Jacquard voudraient une école qui accompagne l'élève dans ses questions et dans ses recherches : *« Le propre de l'être humain, c'est de s'interroger. »*

Au fur et à mesure que nous accumulons des savoirs, s'éveille la perception de ce que nous ne connaissons pas encore ; ainsi la science fabrique-t-elle du mystère qui alimente notre goût d'apprendre.

Conditions de sens : Jean-Marie Petitclerc regarde le sens comme indispensable à la réussite des élèves : on ne peut pas demander à un lycéen de travailler 60 heures par semaine, voire plus, pour des connaissances dont il ne sait pas à quoi elles servent. Même approche pour Xavier Darcos pour qui le goût d'apprendre ne peut s'épanouir que si les jeunes sont certains que leur réussite scolaire servira à trouver une place dans la société.

Dans un champ plus philosophique que social, Philippe Meirieu note que le goût d'apprendre peut émerger dès lors que le maître propose des objets de culture grâce auxquels chacun relie ce qui lui est le plus intime à ce qui est le plus universel.

Mathématiques jubilatoires

En lien avec les conditions énoncées, certains intervenants ont proposé des pistes concrètes pour faire évoluer la situation :

L'expérience de « La main à la pâte » a été longuement développée en mettant en valeur ce qu'on sait du rôle actif des élèves et de la construction de la démarche scientifique : questionnement, formulation d'hypothèses, expérimentation et expression. Mais les promoteurs de cette approche ont insisté aussi sur les valeurs intellectuelles et morales qu'on pouvait ainsi développer, mettant les élèves sur le chemin de la démocratie : le sens de la vérité, la liberté de penser, le doute et la modestie.

Un enseignement jubilatoire des mathématiques : Denis Guedj l'a présenté avec brio. Pour l'auteur du roman scientifique *Les cheveux de Bérénice*[9], il est important d'impliquer les maths dans l'intelligence du monde *(lire aussi, pp. 46-47 de ce numéro)*. Les stratégies de la démonstration et les stratégies de la preuve sont indispensables à la formation de tout être humain.

Ce sont les mathématiques qui nous apprennent à défendre des arguments. La force de la démonstration, c'est de prouver la vérité. Il me faut des mots pour dire ce que je pense, et de fait je ne suis plus contraint à employer la violence.

Nous vivons dans un monde où règne la pensée des gestionnaires, c'est-à-dire une pensée qui tire les conséquences des situations, alors que les maths nous offrent la possibilité de l'hypothèse ; nous pouvons donc partir des conséquences pour remonter aux conditions alors que la pensée de gestion accepte d'emblée les situations. Les maths inventent quand on ne peut pas ; or chacun de nous sait bien que l'histoire de l'humanité, c'est de pouvoir quand on ne peut pas.

Réduire les programmes et les horaires : Claude Allègre propose non seulement de réduire drastiquement les programmes mais aussi d'alléger les emplois du temps. Les élèves auront le temps et le goût d'apprendre, et les enseignants pourront être exigeants sur le travail fourni et sur les connaissances à acquérir.

Laisser davantage d'autonomie aux enseignants et aux équipes : Xavier Darcos fera écho à cette proposition formulée par Claude Allègre, en insistant sur le fait que pour que le savoir ait un sens il faut laisser les communauté éducatives construire leur projet. Dans ce domaine, Jean Marie Petitclerc met plutôt l'accent sur la place à donner à la pédagogie différenciée respectueuse du rythme et de l'identité de chacun.

Construire le sort de l'humanité

Il est sans doute naturel de laisser la conclusion à Albert Jacquard, soucieux d'une école qui construise du vivre ensemble. Le goût d'apprendre rejoint en effet notre besoin de nous interroger, et c'est bien la rencontre des autres qui nous pousse à poser des questions. Au fond, nous dit-il, je ne viens pas à l'école pour apprendre, mais pour *« co-naître »*.

Le grand enjeu de l'école, c'est d'apprendre à rencontrer les autres ; même lorsque nous apprenons à lire, c'est d'abord pour rencontrer ceux qui ont écrit.

Il faut que l'école apprenne à construire le sort de l'humanité et non pas à s'adapter au monde de maintenant qui va bientôt disparaître.

À la question d'Alain Bentolila[10] : *« Est-ce que l'école est le reflet du monde ou est-ce que l'école doit changer le monde ? »*, Albert Jacquard répond : *« C'est à l'école de poser les problèmes qui permettent de changer le monde. »*

■ **CHRISTIAN PHILIBERT**

1. Professeur en psychiatrie infanto-juvénile, chef de service de la Fondation Vallée.
2. Professeur des universités, sciences de l'éducation, directeur de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Lyon.
3. Ancien ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, professeur à l'Institut universitaire de France.
4. Généticien.
5. Professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'université Aix-Marseille-II.
6. Directeur de l'association de prévention « Le Valdocco » à Argenteuil.
7. Ministre délégué à l'enseignement scolaire.
8. Professeur des universités, mathématicien, Paris-8.
9. Éditions du Seuil, 2003.
10. Professeur des universités, linguistique, Paris-5 – Sorbonne.

L'argent enrichit la réflexion

L'argent, omniprésent, moteur et régulateur de l'économie, qui divise les peuples en deux blocs scandaleusement séparés, est-il, de façon inéluctable le « veau d'or » qui nous enchaîne ? Telle est la question difficile, courageuse, que les 2 500 participants de la 78e Semaine sociale de France, étaient invités à se poser.

Il fallait tout d'abord rappeler quelques constats qui n'ont pas manqué de frapper l'assemblée tant les tendances objectives sont inquiétantes : Robert Rochefort, directeur du Credoc[1], a relevé quelques paradoxes : selon un sondage pour le magazine *Pèlerin*, 78% des Français pensent que l'argent prend trop de place dans la société. Cependant, on ne cesse d'en parler ! *« Le salaire est devenu le premier critère de choix d'un métier chez les lycéens, et pourtant, les jeunes sont 87 % à critiquer l'omniprésence de l'argent dans la société. Car l'argent est perçu comme l'instrument de l'exercice du pouvoir collectif : spéculation, corruption, nouvelles inégalités, gaspillage des deniers publics, détournement de fonds… La liste des maux qu'on lui attribue est longue. »* La représentation que nous avons de l'argent a changé : la circulation a remplacé la thésaurisation, a-t-il ajouté : *« Aujourd'hui, l'argent sort des murs* [des distributeurs] *comme l'eau des fontaines autrefois. Mais cette plus grande liquidité nous fait perdre la valeur des choses : les prix des biens et des services varient dans l'espace et le temps, si bien que l'argent se déconnecte de la réalité économique. »*

La parole est d'argent. En haut, Patrick Viveret, auteur du rapport « Reconsidérer la richesse ». En bas : Jean-Baptiste de Foucauld, fondateur de « Solidarités nouvelles face au chômage ». (Photo : Y. Mariani)

La monnaie, conçue au départ comme une valeur d'échange, est devenue une valeur en elle-même. Patrick Viveret, philosophe, auteur du rapport « Reconsidérer la richesse », était invité à s'exprimer sur « La violence de l'argent ». Il a dressé un constat alarmant : *« Nous en sommes arrivés à un modèle de développement insoutenable. »* Et l'auteur de citer Jacques Chirac au sommet de Johannesburg : *« La maison brûle. Pourquoi regardons-nous ailleurs ? Devrons-nous dire aux générations futures qu'un crime contre la vie a été perpétré contre l'humanité. »*

Pour Patrick Viveret, il faut envisager en effet que l'humanité *« termine son aventure par un tête-à-queue »*. Cette situation s'explique tout d'abord à ses yeux par *« un découplage de l'économie, de l'éthique et du religieux »*, à cause de ce qu'il appelle *« la double face de la monnaie »*. Dans son sens originel, la monnaie a en effet une fonction *« pacificatrice, car au service des échanges, des équilibres économiques »*. Mais cette fonction est pervertie quand *« la monnaie devient un fétiche, quand on lui donne une valeur en elle-même : la violence envahit alors les rapports sociaux… Elle devient un obstacle à l'échange quand on la considère comme une fin en soi »*.

Le discernement ne se décrète pas, il s'apprend dans le temps, au contact d'éducateurs lucides.

Cette tendance mortifère n'est pas nouvelle, Montesquieu en son temps, comme l'a rappelé Patrick Viveret, avait déjà alerté ses contemporains sur cette transformation éminemment dangereuse de la place de l'argent dans les rapports sociaux : *« L'effet naturel du commerce est de porter à la paix. Deux nations qui négocient ensemble se rendent réciproquement dépendantes.* [...] *Mais, si l'esprit du commerce unit les nations, il n'unit pas de même les particuliers. Nous voyons que, dans les pays où l'on n'est affecté que de l'esprit de commerce, on trafique de toutes les actions humaines et de toutes les vertus morales : les plus petites choses, celles que l'humanité demande, s'y font, ou s'y donnent pour de l'argent*[2]*. »* Freud, affirmait : *« L'ancien monde était régi par l'autorité, le nouveau le sera par le dollar. »*

Dans une saisissante analyse, Patrick Viveret s'est ensuite attardé sur les effets destructeurs de cette situation dans les consciences individuelles. *« Nous vivons dans une société toxicomane, nous entretenons un rapport intoxiqué avec la monnaie… L'autre est vécu comme un concurrent, donc comme une menace, ce qui concourt à l'isolement… Dans une société dépressive, nous cherchons désespérément l'avoir, la gloire, le pouvoir. »* Comme le toxicomane, il nous faut une excitation sans cesse renouvelée : *« Le désir et l'angoisse de possession, sont tous deux destructeurs. »* Il va même jusqu'à penser que *« l'excès de monnaie est une maladie mentale qui produit des effets redoutables chez les personnes atteintes en les faisant disjoncter du réel »*. Le rapport à l'argent devient alors *« un problème de santé publique »*, car on est dans le délire par rapport à la réalité, particulièrement quand on ose regarder en face la situation d'un point de vue planétaire : *« La fortune de 222 personnes est égale au niveau de vie de*

2,5 milliards d'êtres humains. Deux milliards d'hommes vivent avec moins de deux dollars par jour. Trois milliards n'ont pas accès au système bancaire. » En fin, et ce n'est pas la moindre conséquence de nos comportements irresponsables, nous attentons à la planète elle-même. Afin que nos enfants puissent poursuivre l'aventure humaine, Patrick Viveret plaide avec force pour que « *nos petites maisons économiques préservent la grande maison écologique* ». Face à ces constats, que pouvons-nous faire ?

Perspectives, chemins, attitudes

Les orateurs ont proposé des voies, ont ouvert des pistes à partir de leurs expériences, en prenant résolument le parti de la prise de conscience pour en appeler à un sursaut individuel et collectif. Comme l'a dit Michel Camdessus, président des Semaines sociales de France : « *Il n'y a pas à être fiers, nous bricolons des règles personnelles avec une tendance nette à justifier nos pratiques, mais il n'y a pas non plus à avoir peur : il n'y a pas de fatalité, le risque peut être contenu.* » Il faut tout d'abord revenir sur les représentations que nous nous faisons de la valeur : nous véhiculons des images de la richesse, nous valorisons, sans même nous en rendre compte, des modes de pensée qui contribuent à encourager des pratiques individuelles et collectives. La mesure de la richesse est une convention, un choix qui privilégie certains biens. Comme nous l'ont suggéré Patrick Viveret et Jean-Baptiste de Foucauld, nous devons nous interroger sur les biens et les liens que nous valorisons aujourd'hui. « *La richesse, c'est ce qui fait valeur. Étymologiquement valeur,* valore, *signifie : force de vie ; est valeur ce qui a force de vie. Si l'on accepte cette formule, alors les deux richesses sont le sens et l'amour, les fondamentaux anthropologiques : le lien, la réciprocité. Nous oublions qu'étymologiquement le mot concurrence signifie : courir ensemble*».

Jean-Baptiste de Foucauld nous invite, quant à lui, à nous interroger sur notre vision de l'abondance. Il propose de prendre « *l'abondance frugale* » comme visée et principe de vie. Et il ajoute : « *L'abondance n'est pas seulement matérielle, et il n'y a pas d'abondance illimitée du matériel. L'abondance doit d'abord être relationnelle et spirituelle, nous en avons une vision tronquée en la réduisant aux biens matériels. Le drame, c'est que l'abondance matérielle n'entraîne pas les deux autres. L'équilibre entre les trois doit être fait par chacun, notre société ne se préoccupe que de la première. L'abondance relationnelle est dans le registre de l'échange, chacun apporte ce qu'il est sans norme d'efficacité.* »

L'ensemble des intervenants, chacun dans son registre, mais dans une unanimité à méditer, invite chaque personne à s'interroger et à prendre sa part dans ce combat urgent et essentiel.

Tout d'abord, nous devons accepter de remettre en question des poncifs et des slogans fallacieux. Selon Jean-Baptiste de Foucauld, « *pour chaque personne, il y a une réorganisation à faire : communiquer avec ses faiblesses, prendre conscience de ses pauvretés, détecter en soi l'accoutumance au superflu, se donner des règles de vie autour de cette idée essentielle* ». Dominique Strauss-Kahn plaide, quant à lui, pour que des champs essentiels de l'activité humaine restent en dehors du marché : les relations, le travail qui n'est pas une marchandise. Pour lui la question fondamentale à se poser est la suivante : « *Quels sont les domaines qui doivent échapper à la marchandisation ?* » Patrick Viveret, citant Gandhi, nous invite aussi à nous interroger sur notre rapport à l'avoir : « *Il y a assez de ressources sur cette planète pour répondre aux besoins de tous ; pas assez pour satisfaire le désir de possession de chacun.* » Il nous livre enfin cette forte parole d'Erich Fromm : « *Pour la première fois dans l'histoire, la survie de l'espèce humaine dépend d'un changement radical du cœur humain.* »

La volonté des hommes est première, il n'y a pas de mécanismes tout-puissants, et les responsables sont à cet égard, les premiers concernés : « *Ce ne sont pas les règles qui changeront les choses, c'est la volonté des responsables* », dit Dominique Strauss-Kahn, qui appelle de ses vœux la revalorisation du politique : « *Les gouvernants, les dirigeants ont un réel pouvoir sur les choses.* »

« *Nous avons une vision procédurale de la démocratie : la vision transcendante de la démocratie, c'est de défendre l'égale dignité de chacun* », dit avec conviction Jean-Baptiste de Foucauld. Il en a témoigné par les actes, invitant des chômeurs de longue durée, membres de l'association qu'il a fondée et qu'il préside – « Solidarités nouvelles face au chômage » – et des membres d'ATD Quart Monde à prendre la parole, au lieu de faire une conférence et de parler à leur place. Redonner la dignité aux exclus, c'est déjà leur permettre une parole dans des lieux où ils sont la plupart du temps absents. Il n'y a pas de réponse globale, seul l'engagement individuel même très modeste, est une voie de salut. Ainsi pourrait être résumé le *leitmotiv* de toutes les interventions des « grands témoins » du colloque.

Belle maxime

S'il faut « *grandir en humanité* », si comme l'a dit Patrick Viveret, « *l'*Homo sapiens *n'est pas une donnée mais un objectif à atteindre* », s'il faut revenir à la radicalité de l'Évangile, comme nous y a invité Michel Camdessus dans la conclusion du colloque en nous reposant la question du Christ : « *Qu'as-tu fait de ton frère ?* », alors l'éducation est au premier plan. Paul Malartre, secrétaire général de l'enseignement catholique, invité comme « grand témoin » à s'exprimer sur l'argent dans la formation, propose quatre voies pour éduquer jeunes et adultes : éduquer à l'argent, c'est éduquer au réel ; c'est aider à la découverte de la valeur du travail ; c'est encore s'interroger sur le type de relations que l'on construit dans une course permanente à l'avoir ; c'est enfin « *éduquer à la gratuité* » et au partage. Éduquer à l'argent, c'est construire des chemins de libération pour lutter contre l'aliénation de la personne. Mais, comme l'a rappelé Michel Camdessus, « *cette liberté a un prix : celui du discernement quotidien et de la conversion, il faut chercher des chemins de conversion comme consommateur, comme épargnant, comme citoyen* ».

La recherche du pouvoir, de la prééminence, de la défense du territoire, ne concerne pas que « les grands », les jeunes doivent vivre l'expérience du service et de l'engagement, accompagnés par des adultes qui adopteraient eux-mêmes cette belle maxime proposée par Patrick Viveret : « *Le mot pouvoir doit s'écrire en minuscules et avec des compléments, lorsqu'il s'écrit en majuscules et sans compléments, l'homme est en danger.* » Le discernement ne se décrète pas, il s'apprend dans le temps, au contact d'éducateurs lucides qui s'interrogent eux-mêmes et qui vivent dans l'établissement la gestion des biens matériels au service du bien commun et dans la solidarité.

Nous laisserons le dernier mot au père Pierre Debergé, doyen de la faculté de théologie de Toulouse, qui interpelle lui aussi notre société occidentale aveugle et sourde face à ce qui est pourtant tous les jours devant ses yeux : « *L'oubli de Dieu entraîne l'oubli des pauvres.* »

■ **CHRISTIANE DURAND**

1. Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie.
2. Montesquieu, De l'esprit des lois, livre XX, chapitre II.

Nouveau *Projet*

La revue ***Projet*** est l'héritière de l'Action populaire créée en 1903 à l'initiative des Jésuites dans le sillage des encycliques sociales de l'Église pour *« soutenir les catholiques désireux de s'engager »*. Cette publication de référence sur les questions de société change de formule : une périodicité plus fréquente (six numéros par an au lieu de quatre), une nouvelle maquette pour plus de lisibilité, davantage de réactivité, plus de place pour l'actualité, et un sommaire réorganisé. Quatre rubriques ponctuent le nouveau *Projet*.

« Acteurs du monde » ouvre chaque numéro. Elle donne la parole à *« des hommes et des femmes, des groupes ou des institutions qui contribuent à transformer le monde »*. Dans le numéro de septembre[1], ce sont des Américains[2] qui témoignent contre la peine de mort.

« Questions en débat » propose des points de vue contrastés mais non polémiques sur l'actualité. Quant aux conséquences du conflit irakien sur les relations entre l'Europe et les États-Unis, *Projet* a interrogé trois Européens engagés dans les débats pour construire l'Europe : Oscar Luigi Scalfaro, Bronislaw Geremek[3] et Michel Rocard.

Un « Cahier » est consacré aux initiatives, interrogations et réflexions qui sont *« encore à l'état de friche »* et n'ont *« pas encore de visage public »*. Il se veut un espace d'échange pour les partenaires de la revue. Au sommaire ce numéro : le centenaire de l'Action populaire, l'Espace Parent-Enfant d'Issy-les-Moulineaux – *« un lieu pour conforter les parents d'aujourd'hui »*, ou encore un entretien avec Simon Wuhl[4] sur le fonctionnement du système d'intégration franco-républicain… Quant au « Dossier » de fond, il s'intéresse, dans le numéro de septembre, aux mots (ou aux maux) de l'argent.

Projet, Assas Éditions, 14, rue d'Assas, 75006 Paris. Prix au numéro : 11 €

1. N° 275, septembre 2003.
2. Kevin Doyle, avocat militant abolitionniste, et Betsy Linehan, professeur de philosophie à l'université Saint-Joseph de Philadelphie.
3. Respectivement ancien président de la République italienne et ancien ministre des Affaires étrangères de Pologne.
4. Auteur, entre autres ouvrages, de *Insertion - les politiques en crise* (PUF, 1998) ; *L'égalité - nouveaux débats - Rawls, Walzer* (PUF, 2003).

Télé-réalité

MédiaMorphoses est *« une revue de réflexion, voire de formation, pour tous ceux qui, à l'école* […], *dans leur champ disciplinaire respectif* […], *cherchent à comprendre les jeux et enjeux de la société de l'information »*. Elle *« se veut un lieu de circulation et de partage des savoirs, d'expression des opinions et de confrontation des interprétations où chaque monde – celui des médias, de la recherche et de l'éducation – est soumis au regard et au jugement de l'autre »*.

Dans son numéro hors série de juin 2003 – « La télé-réalité, un débat mondial - les métamorphoses de "Big Brother" » –, *MédiaMorphoses* livre une analyse sur la télé-réalité effectuée dans vingt pays par des chercheurs qui proposent au lecteur *« une réflexion approfondie sur l'adaptation et l'application d'un même concept télévisuel dans divers pays du monde »*.

MédiaMorphoses, rédaction : Inathèque de France, 4, avenue de l'Europe, 94366 Bry-sur-Marne Cedex. Abonnements : Presses universitaires de France, Département des revues, 6, avenue Reille, 75685 Paris Cedex 14 Prix au numéro : 18€.

Nourritures enfantines

« *De quoi se nourrit un enfant ? On le sait, la nourriture est un enjeu essentiel dans les relations entre parents et enfants, et les symptômes autour de la nourriture* [...] *se multiplient. Ils témoignent de ce qu'un enfant ne se nourrit pas que de nourritures matérielles.* »

Voilà qui donne le ton des « Festins d'enfants », thème auquel le Groupe de recherche et d'action pour l'enfance **(Grape)** a consacré un des derniers numéros[1] de sa ***Lettre***.

La Lettre du Grape, Éditions Érès, BP 16 - 31151 Fenouillet Cedex. Prix au numéro : 13 €.

1. *La Lettre du Grape*, n° 52, juin 2003.

■ **VÉRONIQUE GLINEUR**

Conférences de l'ISP

PARIS
1er et 2e trimestres 2004
Grand amphi de l'Institut catholique de Paris

D'ici au mois de juin, six conférences viendront compléter le cycle 2003-2004 des « Soirées de l'Institut supérieur de pédagogie ».

– 14 janvier 2004 : « Quel avenir pour l'école dans un contexte de déclin de l'institution ? », avec François Dubet, professeur des universités. Derniers ouvrages parus : *Pourquoi changer l'école ?* (entretiens avec Philippe Petit, Textuel, 2003) ; *École, familles : le malentendu* (avec Jean-Luc Allouche, Textuel, 2003).

– 2 février 2004 : « Les décrocheurs d'école : ces élèves qui lâchent les études… », avec Gilbert Longhi, proviseur. Dernier ouvrage paru : *Décrocheurs d'école* (avec Nathalie Guibert, éd. de La Martinière, 2003).

– 15 mars 2004 : « Comment re-penser le couple "Famille-École" ? », avec François de Singly, professeur à la Sorbonne. Dernier ouvrage paru : *Les uns avec les autres – quand l'individualisme crée du lien* (Armand Colin, 2003).

– 5 avril 2004 : « L'école : un cadre suffisamment bon ? Enjeux et questions pour les enseignants et les responsables éducatifs », avec Dominique Ginet, psychologue-clinicien.

– 27 mai 2004 : « Individualisme, institution, transmission », avec Marcel Gauchet, directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales. Dernier ouvrage paru : *La condition historique* (avec François Azouvi et Sylvain Piron), Stock, 2003.

– 14 juin 2004 : « Grandir en humanité : un projet éducatif au service du développement humain », avec Patrick Viveret, philosophe, auteur du rapport « Reconsidérer la richesse » (*cf.* notre article, pp. 16-17).

Toutes les conférences se déroulent de 18 heures à 20 heures.

Contact : 01 44 39 60 11

Carrefour des études supérieures

NICE
9 et 10 janvier 2004
Palais Nikaïa

La 4e édition de ce Salon, comme les précédentes, s'adresse aux futurs bacheliers et aux étudiants des 1er, 2e et 3e cycles. Durant ces deux journées, ils pourront découvrir 100 établissements publics et privés, et rencontrer des conseillers des centres d'information et d'orientation (CIO) et du centre régional d'information jeunesse (Crij).

Renseignements : www.studyrama.com

Transmettre la foi

PARIS
24 et 25 janvier 2004
École Saint-Jean-de-Passy, Paris 16e

Ce congrès, organisé par l'association Communion missionnaire des éducateurs, est ouvert à tous les éducateurs chrétiens intéressés par le thème de la transmission de la foi. Samedi après-midi, Marguerite Léna, membre de la communauté apostolique Saint-François-Xavier et professeur de philosophie, sera la première à intervenir sur le thème « *Malheur à moi, si je n'annonce pas l'Évangile* – évangéliser : une vocation, une mission ». Lui succéderont, entre autres conférenciers au programme de ces deux journées : Marie-Hélène Mathieu, de l'Office chrétien des handicapés (« Handicap et évangélisation ») ; le père Benoît Domergue, curé de Saint-Ciers-sur-Gironde (« Culture jeune et évangélisation ») ; Jean-Noël Dumont, directeur du Collège supérieur de Lyon et professeur de philosophie (« *Ce qui fait la vérité vient à la lumière* – de la connaissance profane à la connaissance de Dieu ») ; Jean Vanier, fondateur de l'Arche (« Ce que nous enseignent les petits »).

Contact (notamment pour les possibilités d'hébergement et de garderie) : 06 63 79 15 16. Programme complet et bulletin d'inscription téléchargeables : http://communioneduc.free.fr

7e Festival chrétien du cinéma

MONTPELLIER
Du 25 janvier au 2 février 2004
Corum et Centre Rabelais

L'objectif de ce festival organisé par l'association Chrétiens et cultures avec la collaboration de l'association Profil : *« Susciter un regard chrétien sur la production cinématographique. »* Le thème de l'édition 2004 – « Vivre ! » est raccord avec le film de la séance inaugurale (le 25 janvier à 16 h 30) : *Vivre !* de Zhang Yimou. La suite du programme se partage entre deux classiques – *Le Carrosse d'or* de Jean Renoir, *La Fureur de vivre* de Nicholas Ray – et 11 films des années 90 et 2000 – Et *la vie continue* d'Abbas Kiarostami, *Une histoire vraie* de David Lynch, *Le Pays des sourds* de Nicolas Philibert, *L'Homme sans passé* d'Aki Kaurismaki, *Parle avec elle* de Pedro Almodovar. Sans oublier un film qui n'a pas connu lors de sa sortie en salles le nombreux public qu'il mérite : *Marche et rêve ! – les homards de l'utopie* de Paul Carpita (*cf.* p. 53).
Ce festival tout public accorde une attention particulière aux plus jeunes en organisant des séances pour les élèves des établissements publics et privés du vendredi 9 janvier au vendredi 23 janvier 2004 (*cf.* contact ci-dessous).

Informations : 04 67 64 14 10. Programme complet et horaires des séances (toutes suivies de débats) : http://chretiensetcultures.free.fr/cinema.html
Séances scolaires : Mme Milliard au 04 67 07 38 36.

Quelle distance entre adultes et adolescents ?

VALENCE (DRÔME)
29 janvier 2004
Théâtre Bel Image

« Entre adultes et adolescents, trouver la bonne distance… Illusion ou perspective ? » Avec cette question, la ville de Valence et la Fondation de France, qui organisent ensemble ce colloque, s'inscrivent dans la continuité des actions qu'elles mènent en commun depuis des années pour contribuer, entre autres objectifs, à l'amélioration des relations parents-enfants et adultes-adolescents. Ce colloque abordera quatre problématiques :
– « Le scénario familial : une place pour chacun et des renoncements croisés », avec Philippe Jeammet.
– « L'envol trop précoce et le piège du cocon : comment accompagner la nécessaire prise d'autonomie des adolescents ? », avec Jacques Arènes, psychanalyste et directeur de la collection « Le métier de parents».
– « La résilience et le transgénérationnel : au travers des générations, que transmet-on à nos enfants de nos victoires ou de nos traumatismes ? », avec Boris Cyrulnik.
– « Une violence à contenir…le lien social d'autorité », avec Daniel Marcelli, professeur de psychiatrie.

Renseignements et inscriptions : 04 75 79 22 11.

Pour vous guider dans le BO

Novembre 2003 (nos 40 à 43)

Cette rubrique vous informe sur les textes essentiels parus dans le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale.*
Pour en savoir plus, consultez le site : www.education.gouv.fr/bo

BO 40

En relation avec l'Allemagne

■ Dans le cadre des relations franco-allemandes, la fondation Robert-Bosch soutient des projets. *Le Frankreich-Preis / Prix Allemagne* est un concours ouvert aux classes de lycées professionnels ou de sections technologiques des lycées et lycées agricoles. La devise : *« Apprendre à se connaître et à travailler ensemble. »*
■ Le Programme Voltaire (campagne 2004) favorise les échanges entre la France et l'Allemagne (il s'agit d'un volet des programmes européens).

Des orientations pour une politique

Un texte de recentrage définit les orientations pour une politique en matière d'*« enseignements artistiques et* [d']*action culturelle »*. Cette dernière expression vient remplacer toutes les autres (« pratiques culturelles », « éducation artistique »…) et marque la volonté d'insister sur *« la hiérarchie et la corrélation entre ce qui est central, fondateur et propre à l'Éducation nationale : les enseignements, et ce qui vient les compléter : l'action culturelle »*.

BO 41

Projets éducatifs locaux

Une instruction précise les objectifs à privilégier dans la mise en place des contrats éducatifs locaux : aide au travail scolaire hors de l'école, expression orale et écrite, lecture, aide à l'engagement citoyen ainsi qu'à la fonction parentale. Elle définit par ailleurs les modalités de pilotage pour accompagner l'élaboration et la mise en œuvre de ces contrats.

À propos du CAP

On parle ici d'évaluation. Un texte fixe les unités générales obligatoires ou facultatives du certificat d'aptitude professionnelle et les modalités d'évaluation correspondant à chacune de ces unités.

BO 42

Au sujet du baccalauréat

Dans les sections européennes ou de langues orientales, une évaluation spécifique est organisée pour les candidats aux baccalauréats général et technologique à compter de la session 2004.

Calendrier des examens

Toutes les épreuves qui attendent les candidats aux baccalauréats général, technologique et professionnel, aux brevets de technicien et au diplôme national du brevet.

BO 43

Bourses d'études

Deux textes sur le taux et le barème de ressources pour l'attribution des bourses d'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation nationale pour l'année 2003-2004.

Examen du Capsais[1]

Conditions d'organisation et précisions sur les épreuves du Capsais, avec une date à retenir : 15 juin 2004.

Hors-série 10

Il présente, en deux volumes, la rénovation des diplômes professionnels de l'enseignement secondaire : création de baccalauréats professionnels, d'un brevet des métiers d'art, d'un brevet professionnel, de brevets d'études professionnelles et de certificats d'aptitude professionnelle…, mais aussi rénovation, actualisation ou abrogation.

Ceci peut aussi vous concerner

■ Le concours général des métiers, ouvert à 17 spécialités ou options de spécialités du baccalauréat professionnel : conditions de candidature, déroulement et nature des épreuves (*BO* 41).
■ Des tableaux d'avancement aux échelles de rémunération pour les enseignants du privé avec les conditions de recevabilité des candidatures (trois textes dans le *BO* 40).

Yvon Garel
Secrétaire général de la DDEC des Côtes-d'Armor

1. Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et intégration scolaires.

À votre service

→ Pour *ECA* 280, vos dates doivent nous parvenir avant le 22 décembre 2003.

Un atout : la carte des langues

Pour sortir du *« tunnel de l'anglais »* et améliorer les compétences linguistiques des jeunes, le sénateur Legendre, auteur d'un rapport sur l'enseignement des langues vivantes, avance des propositions en direction de l'école, mais aussi des parents, des élus, et même de l'opinion publique qu'il souhaite *« gagner à la cause du plurilinguisme »*.

En 1994 déjà, la mission d'information sur l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement scolaire[1] dénonçait *« le resserrement* [au bénéfice de l'anglais] *de l'éventail des langues étrangères proposées dans les établissements »* et ses conséquences sur la place accordée à la langue française dans le monde[2]. Elle formulait cinquante propositions constitutives d'un *« nouveau contrat pour l'enseignement des langues »*. Dans un rapport de novembre dernier[3], la commission des Affaires culturelles du Sénat cherche à mesurer *« le chemin parcouru huit ans après ces recommandations »*.

Menace

Le verdict du sénateur Legendre, auteur du rapport, est sans appel : *« La tendance au resserrement de l'offre linguistique s'est confirmée au fil des années : le tropisme vers le choix anglais-espagnol tend à marginaliser de plus en plus la part dévolue aux idiomes de nos partenaires européens ou de grands espaces mondiaux. »* Et le sénateur de pointer les risques d'un tel état de fait : la disparition, dans les salles de classe, de larges pans de notre patrimoine culturel et linguistique commun ; la perte, pour la France, d'opportunités de coopération économique, politique et culturelle, et la menace lourde de conséquences pour la diffusion de la francophonie.

Analysant les raisons du *« pari manqué de la diversification »*, la commission souligne que la priorité donnée depuis 1989 à l'apprentissage des langues vivantes à l'école n'a guère été concluante. Certes les langues vivantes y ont désormais *« le statut de discipline obligatoire »*. Reste que l'enseignement de l'anglais y est dominant. Une situation qui, pour le sénateur Legendre, tient au souci d'assurer une continuité des enseignements avec le collège, mais aussi à la formation des enseignants. Le *« tunnel de l'anglais »*, commencé à l'école primaire, se poursuit dans le second degré où le rapport dénonce *« une homogénéisation croissante des profils linguistiques »*. Si de plus en plus de collégiens et de lycéens étudient désormais deux langues[4], le poids de l'anglais est devenu hégémonique[5] et l'espagnol consolide d'année en année sa position de LV2 majoritaire[6], laissant aux autres langues une part négligeable.

Pour améliorer les compétences linguistiques des jeunes tout en préservant la diversification de l'offre de langues, la commission établit un certain nombre de propositions. Celles-ci s'articulent autour de cinq axes principaux.

Selon le premier de ces axes, il convient de *« gagner l'opinion publique à la cause du plurilinguisme »*. Cela suppose qu'une large information soit diffusée, certes à l'intention des élèves et de leurs familles, mais aussi auprès des responsables et acteurs du système éducatif, afin de sensibiliser les uns et les autres aux enjeux de l'apprentissage de plusieurs langues. Il s'agit de *« restaurer une image plus authentique des langues »*, en particulier pour *« les moins représentées qui sont aussi les plus méconnues »* et de *« valoriser les atouts de celles[7] qui souffrent de jugements de valeur négatifs »*.

Et si l'on supprimait l'appellation LV1, LV2, LV3 qui introduit « une hiérarchie pernicieuse et contre-productive entre les langues étudiées » ?

Un deuxième ensemble de propositions vise à *« redonner toute sa priorité à la carte des langues »*. Le sénateur Legendre préconise de faire de la carte académique des langues *« le support de la politique linguistique »*, politique qui doit être définie au niveau local, *« dans le cadre d'un débat transparent, concerté et ouvert »* qui associe acteurs du système éducatif, partenaires du monde économique et élus locaux. L'objectif, ici, est de *« renforcer la cohérence et la lisibilité des parcours de langues au sein de chaque bassin de formation »*, en veillant à articuler les différents niveaux – école, collège, lycée – ou encore en favorisant, pour préserver les langues à effectifs faibles, les regroupements de classes ou la mise en réseau d'établissements.

D'autres propositions visent l'enseignement et l'apprentissage des langues. Ceux-ci doivent être rénovés pour davantage d'attractivité et d'efficacité. Poursuivre le plan de généralisation de l'apprentissage précoce pour *« familiariser les enfants à la diversité des variétés linguistiques »*, assurer le suivi linguistique entre l'école et le collège ; généraliser l'introduction d'une deuxième langue dès l'entrée au collège ; élargir les possibilités d'apprentissage de trois langues étrangères ; permettre aux élèves d'abandonner ou d'interrompre l'apprentissage d'une langue pour débuter celui d'une autre ; renforcer et mieux cibler l'enseignement des langues au lycée professionnel figurent au nombre des propositions avancées par la commission. Celle-ci invite également à *« faire sortir les langues des cours de langues »*, en mettant en place, au lycée, des enseignements de disciplines non linguistiques en langues étrangères ou encore en introduisant celles-ci dans les dispositifs interdisciplinaires que sont les IDD, les TPE ou les PPCP[8]. Elle recommande aussi de supprimer l'appellation « LV1, LV2, LV3 » qui introduit *« une hiérarchie pernicieuse et contre-productive entre les langues étudiées »* et de mettre en place des *« groupes de performances[9] »*. À cela s'ajoutent des préconisations visant à renforcer l'évaluation : ainsi, la mise en place d'un *« carnet de bord »* pour chaque élève permettant à ce dernier de *« se*

Mots de saison. Les mots ne se ressemblent pas toujours, mais la fête rassemble.. (Photo : Y. Mariani)

fixer des repères lisibles […], *de valoriser les progrès accomplis et de visualiser les compétences à approfondir* ».

Bivalence

Pour la commission, « *une véritable politique de promotion et de diversification de l'enseignement des langues étrangères* » passe par une action sur la formation. Pour ce qui est des professeurs des écoles, la commission recommande d'« *introduire une épreuve obligatoire de langues au concours de recrutement* » et d'« *étendre la formation à dominante langue* […] *au plus grand nombre d'étudiants, en diversifiant les langues concernées* ». Pour les enseignants du second degré, elle préconise de développer le concept de bivalence dans leur formation. Une telle disposition pourrait permettre de « *maintenir l'enseignement de certaines langues sinistrées* », en donnant aux établissements « *plus de souplesse et de moyens humains pour parvenir à une gestion plus saine des effectifs* ». La commission invite également à une généralisation, dans la formation initiale et continue des enseignants, des stages linguistiques à l'étranger ; et ce, en développant les partenariats et les échanges entre les IUFM et les instituts de formation des maîtres des autres pays. Cette action sur la formation va de pair avec une gestion rigoureuse des ressources. Recourir à des professeurs étrangers ou à des locuteurs natifs, inciter les professeurs du second degré en sous-service à intervenir dans les écoles primaires, mais aussi maintenir un nombre suffisant de postes aux concours de recrutement dans les langues rares[10] sont au nombre des pistes suggérées par le sénateur Legendre. Encouragement à la mobilité des élèves et des étudiants, extension des sections européennes, développement, dès le plus jeune âge, de contacts directs avec les langues étrangères : telles sont les pistes avancées par la commission des Affaires culturelles pour promouvoir l'ouverture internationale et interculturelle qui doit figurer « *au cœur de l'enseignement des langues* ».

Alors qu'est engagé le débat national sur l'avenir de l'école, le rapport de la commission des Affaires culturelles apporte un éclairage incontournable sur ce qui est, comme le souligne le sénateur Legendre, « *au cœur des enjeux du système éducatif* », à savoir l'amélioration et la diversification des compétences linguistiques des jeunes.

■ **VÉRONIQUE GLINEUR**

1. *Cf.* rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles à la suite d'une mission d'information sur l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement scolaire/Sénat/Session ordinaire de 1994-1995.
2. « *Force est de reconnaître que le rôle et la place de la langue française régressent dans le monde depuis plusieurs décennies.* »
3. Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France/Sénat/Session de 2003-2004. Ce rapport est disponible sur le site du Sénat : www.senat.fr
4. 99 % des élèves étudient une première langue et 77 % suivent un enseignement de LV2 (langue vivante 2). À noter cependant que l'enseignement d'une LV2 concerne moins de 10 % seulement des élèves de second cycle professionnel.
5. 97 % des élèves l'étudient en LV1 (langue vivante 1) ou LV2, et 90 % en LV1.
6. 62 % des élèves de lycée d'enseignement général et technique (LEGT) et 70 % des collégiens optent pour l'espagnol.
7. *Cf.* par exemple, l'allemand, le russe, l'arabe ou encore le portugais.
8. Respectivement : « itinéraires de découverte », « travaux personnels encadrés », « projet pluridisciplinaire à caractère professionnel ».
9. Ceux-ci seraient « *articulés autour de la définition d'objectifs de court terme, et ciblés sur des compétences précises à approfondir* ».
10. Lors de la présentation du rapport, le sénateur Legendre a rappelé que « *si l'éventail des langues pour lesquelles des postes sont ouverts au Capes* [Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré], *à l'agrégation et au Caplp* [Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel] *est très large, l'anglais représente la moitié des postes et trois langues – l'anglais, l'allemand et l'espagnol – en concentrent la quasi-totalité, près de 95 %.*

Des outils pour vivre la démarche des assises

La parution du hors-série « Des outils pour susciter la parole » permet de revenir sur un ensemble de documents qui s'inscrivent dans la démarche des assises. Et de redire l'esprit qui anime ces supports pour la réflexion et l'action au niveau des établissements.

L'observatoire national de pédagogie a rédigé un nouveau hors-série d'*Enseignement catholique actualités* : « Des outils pour susciter la parole[1] ». Ce document s'inscrit dans un mouvement d'ensemble qui vient soutenir la démarche des assises. Il est l'écho et le complément des deux précédents hors-série : « Un temps nouveau pour l'Évangile[2] » et « Un temps nouveau pour l'éducation et la pédagogie[3] ».

L'acte d'éduquer dans le monde d'aujourd'hui

On ne peut plus se contenter de réfléchir à l'organisation, aux structures, ni même aux façons de faire, aux modalités de l'enseignement. L'école risque de se replier sur elle-même pour trouver en son sein les clefs de lecture d'évolutions qui si elles la traversent, la dépassent aussi.

Le hors-série « Un temps nouveau pour l'éducation et la pédagogie » prend le parti de proposer une pause par rapport à la réflexion pédagogique. Il s'agit d'oser regarder les évolutions majeures de la société, qui « *informent l'école* », revenir à un certain nombre de réflexions sur l'homme – c'est-à-dire à une anthropologie chrétienne –, sur la personne, afin d'indiquer de premiers repères pour éduquer et, selon la belle formule d'André Blandin, « *humaniser l'école* ».

Même si les commentateurs sont parfois tentés de gloser à l'excès sur ce qu'ils appellent le « *malaise enseignant* », on ne peut nier qu'aujourd'hui les relations entre les enseignants, les élèves, les parents peuvent être marquées par un sentiment d'insatisfaction, de lassitude pour les uns, de résignation pour les autres, ou encore d'incompréhension. En même temps, tous ceux qui peuvent avoir un regard un peu extérieur sur ce qui se vit dans l'établissement sont frappés par l'engagement, les initiatives, la volonté souvent communes de ne pas renoncer à éduquer, dont témoignent les enseignants au quotidien. On a ainsi parfois le sentiment d'un écartèlement, d'une tension qui conduit, si l'on n'y prend garde, à une forme d'usure collective. Il faut bien le dire, si l'école, et particulièrement l'enseignement catholique, est maintenant entrée sans discussion dans une culture du projet et de l'action, il ne semble pas toujours que celle-ci soit suffisamment porteuse de sens. Le risque n'est pas mince alors d'agir pour agir. Les regards trop souvent dépréciatifs que notre société porte sur l'école peuvent suffire à décourager ceux qui y vivent ou, en tout cas, renforcer un sentiment de désorientation qu'aucun nouveau dispositif pédagogique ministériel, aussi fondé soit-il, ne peut alors combler.

S'impose alors l'idée d'une refondation, d'une volonté de réancrer l'acte éducatif. C'est le sens des trois temps de réflexion que propose ce hors-série. Nous nous devons en effet, avec passion, de comprendre, au sens étymologique, la personne, c'est-à-dire la prendre en compte dans son développement, son inscription sociale, sa construction affective, intellectuelle, sensible. Mais on ne peut le faire sans vouloir comprendre les bouleversements qui traversent la société et qui affectent le rapport au monde, aux autres, à soi. Et donc bouleversent l'école.

Le pari de la lucidité, le refus du fatalisme

Ce document n'est que le premier signe d'une réflexion collective qui doit traverser toute l'institution dans toutes ses composantes. Il se propose d'éveiller, au besoin de prendre la parole, afin de réexpliciter le projet pour l'homme que le message évangélique rend si actuel dans les mutations contemporaines, et qui est le ferment du projet éducatif de l'enseignement catholique.

Dans un premier temps, il explicite six bouleversements anthropologiques majeurs qui marquent le début de notre siècle et que l'école se doit de comprendre pour répondre aux évolutions du cadre de référence des élèves, des parents… et des enseignants. Image de soi et autonomie, rapport à l'autorité et aux limites, au temps, mutations du vivre-ensemble, révolution du rapport au travail sont ainsi mis en perspective au plan de la vie de la société, mais aussi et surtout dans leurs conséquences sur la vie à l'école, sur le rapport des élèves aux apprentissages, à la vie commune, aux enseignants.

C'est là une façon de rendre accessibles à tous ceux qui veulent réfléchir les regards convergents et les apports des sociologues, des psychanalystes, des anthropologues qui permettent de comprendre « *ce qui nous arrive* ».

Éduquer dans une espérance engagée

Ces analyses, ces clefs de lecture veulent être habitées par la « *passion de comprendre* », par un regard engagé qui refuse tout catastrophisme.

> Se donner les moyens d'une parole, c'est, alors, aussi se poser la question des espaces de silence, d'écoute mutuelle dans une vie collective toujours saturée de tâches et d'activités.

Mais que seraient des constats s'ils devaient inviter à une forme de résignation, de fatalisme, voire de renoncement ? De Jean-Claude Guillebaud à Marcel Gauchet, des esprits éclairés le soulignaient au début de la présente année scolaire : dans la crise du futur que traverse notre société, nous sommes sans doute à la fin d'un cycle. De nouveaux horizons se dessinent, souvent vertigineux, tant les périls sont grands, mais Jean-Baptiste de Foucauld ne cesse de le redire : une « *espérance engagée* » est possible. C'est le sens de la deuxième partie du hors-série que de redonner les principaux repères qu'une anthropologie chrétienne met à la disposition des éducateurs pour oser éduquer aujourd'hui. Cette deuxième partie peut être lue au sens le

plus fort comme un acte de fidélité : fidélité à ce que l'on veut, à ce que l'on croit, à ce qui nous a été transmis. Il s'agit alors de passer dans notre réflexion, dans nos postures d'éducateurs, d'une logique de l'individu à la personne. Si, comme le dit Emmanuel Mounier, *« la personne est nœud de relations »*, alors il nous faut nous interroger sur la relation, sur ce qui constitue la personne.

Enfin, une troisième partie propose, à partir de ces apports, une relecture du projet des assises à la lumière de la personne. Des outils, directement exploitables dans la vie de l'établissement, invitent à approfondir ces propositions.

Susciter une parole construite, partagée, au cœur de l'école

Mais cet éclairage qui entend permettre aux éducateurs de *« se référer »*, ne trouve tout son sens que si l'on revient au projet de fond de *« penser autrement l'établissement scolaire »*, en ayant la volonté de mettre la personne au cœur de l'établissement.

C'est le sens des supports qui sont réunis dans un nouveau hors série : « Des outils pour susciter la parole ». Il s'agit de permettre collectivement la construction d'une parole qui reconnaisse et entende chacun.

Les dangers d'une telle démarche ne sont pas minces. Donner la parole, contrairement à ce que beaucoup croient spontanément, ne produit pas *a priori* des résultats. Trop souvent, on aboutit à un recueil de paroles ou convenues, ou trop lourdes pour pouvoir aider à la vie de la communauté éducative.

Donner la parole sans précaution conduit à renforcer un certain nombre de phénomènes de dynamique de groupe qui peuvent « calcifier » des rapports de force, des déséquilibres déjà bien en place. La parole se trouve alors confisquée par une minorité, un peu toujours la même, et cela sans que l'on doive forcément penser ici à des situations de conflit. Même dans un groupe qui, en apparence, « fonctionne » bien, on observe le phénomène.

Les outils que renferme ce document doivent favoriser, au sein de l'établissement, un mieux-vivre, pour donner à chacun la possibilité de tenir sa place, toute sa place, et de se construire dans une action collective. Élèves, parents, enseignants, personnels d'éducation et d'encadrement, personnels administratifs et de service, partenaires, tous ont droit à un espace d'action, de parole, de reconnaissance. Il ne suffit ni d'en avoir l'intention ni de le dire pour le faire advenir. Les chefs d'établissement, clefs de voûte de cette construction commune, le vivent au quotidien.

Philippe Breton, dans son livre *Éloge de la parole*[4], nous rappelle que *« si la parole est ce qui nous lie aux autres* […]. *Elle est aussi ce qui nous lie à nous-même »*. Ce qui vaut pour la personne, vaut pour l'établissement. Il s'agit de penser des temps de respiration qui permettent au collectif d'accéder, osons le dire, à l'intériorité qui seule permet la construction du sens. Remettre la personne au cœur de l'établissement, c'est accepter de nous sentir liés à la vie de l'établissement, c'est oser penser que celui-ci, organisme vivant, a une vie intérieure et que celle-ci ne peut se vivre dans le cloisonnement et le non-dit.

Que ces outils soient des premiers signes pour nous encourager à nous parler, à parler « entre nous », d'abord et avant tout au sein de l'établissement, à quitter le discours général, global sur l'éducation pour être attentifs à ce qui grandit tout autant qu'à ce qui s'étiole, pour prendre le temps de valoriser ce qui ne l'est que rarement, pour accepter d'écouter ce que l'on voudrait parfois taire ou faire taire, pour oser le pas de côté de la prise de distance, de l'humour.

Se donner les moyens d'une parole, c'est, alors, aussi se poser la question des espaces de silence, d'écoute mutuelle dans une vie collective toujours saturée de tâches et d'activités.

Au plan de notre vie institutionnelle, ce hors-série se veut une façon d'entrer en matière, d'échanger. Nous souhaitons qu'il participe, par lui-même, au débat et à la mutualisation. Il sera suivi par d'autres supports en libre accès sur le site internet[5]. Il voudrait être un signe, on l'aura compris, un appel à la créativité, à la production multiple de supports variés.

■ **YVES MARIANI**

1. *ECA* hors série, novembre 2003, 44 pages, 6 €. Bon de commande, p. 4
2. *ECA* hors série, février 2002, 90 pages, 10 €. Bon de commande, p. 51
3. *ECA* hors série, septembre 2003, 68 pages, 8 €. Bon de commande, p. 59
4. Philippe Breton, Éloge de la parole, La Découverte, 2003.
5. www.scolanet.org

L'ouverture d'un grand débat national sur l'école invite toute une société à relire les différents aspects qui sous-tendent la transmission du savoir. Sans oublier les significations d'une éducation qui doit permettre à chaque jeune de se tenir debout dans notre collectivité nationale. Ce débat est une occasion de plus pour les acteurs de l'enseignement catholique de vivre le deuxième temps des assises en s'interrogeant sur leurs missions et sur le sens de la personne dans l'établissement.

Un grand débat pour agir

André Blandin, secrétaire général-adjoint de l'enseignement catholique

Une parole de la société à l'école : l'école a l'impression que l'on attend tout d'elle. Qu'un problème sociétal survienne et c'est vers elle qu'on se retourne avec les yeux désapprobateurs de ceux qui l'accusent de ne pas avoir su anticiper, ou le regard exigeant de ceux qui souhaitent que, désormais, elle prévienne ce genre de difficultés. Mais l'école, peut-elle – et doit-elle – répondre seule et de façon universelle à toutes les interrogations de la société, de la lutte contre le communautarisme à l'adaptation fine aux demandes de l'économie ? Des évaluations ont été réalisées, des rapports rédigés, c'était indispensable. Leurs conclusions doivent être prises en compte. Mais l'école est en droit d'attendre aussi que la société dise de nouveau la mission qu'elle lui confie, les moyens qu'elle lui donne, l'espace d'autonomie qu'elle lui préserve et garantit, la confiance qu'elle lui fait pour mettre en œuvre le projet éducatif qu'elle construit avec elle.

Une parole de l'école sur elle-même : guérir les cicatrices des événements de mai et juin derniers demande probablement un abondement de lignes budgétaires, mais de façon plus certaine encore la possibilité donnée à chaque acteur d'avoir la parole sur la mission qui lui a été confiée et sur son métier. Il est urgent de montrer la façon dont les enseignants surmontent les difficultés, la passion et l'espoir qui les animent. La volonté de former les élèves à la responsabilité qui habite légitimement les textes de l'Éducation nationale implique que chaque membre de la communauté éducative puisse rendre compte de la façon dont il sert les objectifs qui lui sont fixés et manifeste la capacité d'innovation et de création qu'il met à leur service.

Une parole de l'enseignement catholique : en particulier depuis le début de la démarche des assises en septembre 2000, l'enseignement catholique a le souci de prendre la parole et veut être une force de proposition. L'accueil qui a été fait à ses orientations est une indication claire et un encouragement précieux pour continuer. Les questions proposées pour le grand débat national le confortent dans une direction et sur plusieurs thèmes qu'il avait largement anticipés. Puisque, dans le cadre de la contribution au service public que les textes lui reconnaissent, il est officiellement invité à participer au débat, il importe donc de prendre les moyens de faire entendre une parole certainement attendue. ■

Claude Thélot, président de la commission du débat national sur l'avenir de l'école

« Deux raisons expliquent le fait que le débat sur l'avenir de l'école ait lieu aujourd'hui : d'une part, les questions sur l'identité de la France dans le monde actuel, lesquelles se répercutent sur l'école, d'autre part, le remplacement dans les dix années à venir d'environ la moitié des enseignants et des chefs d'établissement, et des deux tiers des inspecteurs », explique Claude Thélot, le mercredi 19 novembre 2003 à l'occasion d'un débat organisé dans le cadre du Salon de l'éducation à Paris.

Il ne s'agit pas de ré-énoncer les missions de l'école, mais de se demander *« comment l'école doit fonctionner pour s'approcher au mieux de ses missions* […] *Si la loi d'orientation de 1989 est bonne, elle a vieilli, car les problèmes ont changé depuis une quinzaine d'années. »*

Selon une organisatrice de débat dans un établissement scolaire, *« les ensei-*

Savoir +

→ **Des discussions en direct avec un membre de la Commission seront organisées chaque mercredi soir sur le site internet de la Commission sur un sujet choisi par cette dernière : www.debatnational.education.fr**

gnants ne croient pas au débat, les parents ne se mobilisent pas pour le moment et les personnels TOS[1] ne sont pas habitués à débattre ». « Toutes les organisations syndicales, professionnelles et de parents m'ont dit être favorables à un débat sur l'école », répond Claude Thélot.
« La "quasi-démocratie directe" n'est pas dans notre culture : elle est risquée, inhabituelle dans le milieu de l'éducation, mais il faut en prendre le risque », estime le président de la commission du débat national sur l'avenir de l'école. Quelle place ont dans ce débat les associations et les collectivités territoriales ?, s'inquiètent aussi un représentant du MRJC[2] et la maire-adjointe de Perpignan. *« Tous les corps intermédiaires sont invités à contribuer au débat. J'attends par exemple que les régions soit individuellement, soit collectivement, fassent connaître leurs positions »*, répond Claude Thélot.
« Comment faire pour synthétiser 15 000 comptes rendus de débats locaux ? », demande le maire d'une commune rurale. Dans le rapport qu'ils feront remonter, les animateurs de débat devront extraire *« trois priorités, sous la forme de trois phrases »*, soit 45 000 phrases au niveau national. *« Un outil d'analyse textuelle permettra de n'en retenir de 400 ou 500 »*, précise Claude Thélot. ■

Extraits d'une dépêche de Catherine Buyck, L'AEF

1. Techniciens, ouvriers et personnels de service.
2. Mouvement rural de jeunesse chrétienne.

Christian Forestier, président du Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCEE)

Après avoir indiqué qu'il convenait *de « mesurer la contradiction forte qui existe chez nous entre un système profondément élitiste, fondé sur le tri et la dérivation, et une société qui a fait du diplôme le passeport unique pour l'insertion et l'emploi »*, Christian Forestier a précisé dans une tribune parue dans *Le Monde*[1] qu'il n'est pas acceptable que *« 15 % des enfants d'une génération quittent l'école sans aucun diplôme reconnu autre, éventuellement, que le brevet ». « Depuis quelques années*, poursuit-il, *tout se passe comme si l'institution scolaire s'était mise dans la situation de "protéger" sa voie générale en demandant aux seules voies technologiques et professionnelles de poursuivre la hausse du niveau de formation, notamment pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés. Il s'agit là d'un comportement récurrent dans notre système : incapable d'assurer l'égalité des chances d'accès aux formations les meilleures, il imagine des stratégies de contournement. Ce fut le cas, il y a longtemps, des écoles primaires supérieures, puis des cours complémentaires ; c'est le cas du lycée professionnel et, pour une bonne part, de la voie technologique. »* Or, argumente-t-il, *« si l'on souhaite augmenter le nombre de jeunes titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur long, il est tout d'abord indispensable d'augmenter l'accueil dans la voie générale du lycée* […] ». Cependant, ajoute-t-il, *« si l'on décide de conserver la voie* [technologique], *il faut une réforme en profondeur. D'une part, il faut accueillir davantage dans les séries technologiques scientifiques en les rendant plus lisibles, en en faisant de vraies voies expérimentales et, surtout, en étudiant sérieusement leur implantation dans un plus grand nombre d'établissements, alors que cette politique du développement de l'offre de formation technologique a été menée exclusivement et d'une façon déraisonnable avec la série sciences et technologies tertiaires. D'autre part, il est impossible d'assurer avec ce baccalauréat une insertion professionnelle directe correcte, et les poursuites d'études restent pour le moins mal maîtrisées.* […]. »
En conclusion, le président du HCCE juge que *« si la voie générale doit nécessairement se développer pour assurer une véritable démocratisation, elle permet, mieux que toutes les autres voies, la mise en place et la généralisation d'une formation tout au long de la vie. Au moment où notre pays semble vouloir s'engager dans cette direction, rien ne serait plus faux que de la concevoir dans une optique réparatrice ».* ■

1. Édition du 20 novembre 2003.

Enseignement catholique
ACTUALITÉS
Dans la continuité des assises
Ouvrir le débat national sur l'avenir de l'École
L'École, 60 millions d'avis à partager

En phase. La parole est au cœur du débat national sur l'avenir de l'école et des assises de l'enseignement catholique.

Jacques Chirac : « Renouveler le pacte qui lie notre pays à son école »

« Le moment est venu pour notre pays de se rassembler autour de ce qu'il désire pour sa jeunesse et de renouveler le pacte qui le lie à son école. Tel est le sens du débat que j'appelle de mes vœux et qu'a engagé le gouvernement sur l'avenir de notre système éducatif », a déclaré Jacques Chirac, le jeudi 20 novembre 2003, devant les principaux responsables du système éducatif français, à l'occasion de l'ouverture du débat national sur l'avenir de l'école.
« Forts d'un diagnostic partagé, a poursuivi le président de la République, *sachons nous réunir pour assurer l'avenir de nos enfants. Sachons dépasser des clivages d'un autre temps. Le débat sur l'école a été trop longtemps confisqué. Il n'est l'apanage d'aucun camp, d'aucun parti, d'aucun clan. Il est temps qu'il soit rendu aux Français.* […] *Ce débat est l'occasion de s'unir sur l'essentiel. C'est un débat pour agir. Agir pour rendre notre école plus sûre de ses valeurs, plus efficace, plus juste. Agir pour répondre aux grandes questions qui se posent au système éducatif : assurer la transmission des valeurs républicaines pour que notre école soit véritablement l'école du respect et de la compréhension de l'autre ; garantir, dès le plus jeune âge, la maîtrise de la lecture, afin qu'elle soit pour chaque élève l'alliée de toute une vie dans la découverte du savoir ; mieux reconnaître la diversité des talents et offrir à tous, au sein du collège, un véritable parcours de réussite ; tirer le meilleur parti des ressources et des compétences exceptionnelles que notre pays consacre et continuera à consacrer à l'éducation. »* ■

Le débat national et les assises

Les assises de l'enseignement catholique et le débat national sont deux démarches qui peuvent se relier. Quelques propositions et une grille de lecture.

Les établissements catholiques d'enseignement ont été invités par la Commission du débat national sur l'avenir de l'école à organiser des rencontres pour préciser comment chacun des membres des communautés éducatives souhaite définir les missions de l'école, déterminer les actions nécessaires à la réussite des élèves et dégager les améliorations à apporter au fonctionnement de l'école.

Cette invitation au diagnostic et à la mise en valeur des initiatives vécues dans les établissements au travers d'un dialogue serein et positif n'est pas étrangère aux communautés éducatives de l'enseignement catholique. En effet, le 16 septembre 2000, Paul Malartre, lors de l'ouverture des assises de l'enseignement catholique, a demandé aux établissements d'identifier les décalages entre la société et l'école pour réactualiser les rôles et les missions de l'école, le sens de la personne à construire et la cohérence entre les projets des établissements et ce qui s'y vit. Ce temps de réflexion et de prise en compte des expériences a amené l'enseignement catholique à formuler, en décembre 2001, 6 résolutions et 57 actions prioritaires pour repenser l'école autrement. Et, en août 2003, le secrétaire général de l'enseignement catholique a proposé de s'interroger sur la qualité des relations entre les personnes qui vivent et travaillent dans les établissements[1].

Les débats qui se déroulent actuellement peuvent donc répondre à la fois à la demande du ministère de l'Éducation nationale et à la deuxième phase des assises. Aussi, pour faciliter le lien entre ces deux démarches, il nous est apparu utile de vous confier quelques remarques préliminaires à l'organisation des débats et de vous proposer, à titre d'exemple, une grille de lecture commune au débat national et aux assises.

Première remarque

Dans le document « Quelle école pour demain ? », adressé aux chefs d'établissement par la commission du débat national sur l'avenir de l'école, les membres des communautés éducatives des établissements sont invités à choisir quelques-unes des 22 questions pour entrer dans le débat. Il ne s'agit pas de répondre à l'ensemble des propositions du document mais d'opérer un choix en fonction de la réalité propre de l'établissement, de sa culture, de son projet et de ses sensibilités. Il convient donc d'abord de repérer dans l'ensemble des propositions celles qui répondent à des préoccupations actuelles de l'établissement. Ainsi, un collège ayant mis en place un dispositif en alternance va choisir la question 5 : *« Comment l'école doit-elle s'adapter à la diversité des élèves ? »* ; un lycée professionnel qui vit un partenariat avec les entreprises prendra en compte la question 6 : *« Comment améliorer la reconnaissance et l'organisation de la voie professionnelle ? »* ; un ensemble scolaire qui a initié un travail sur l'articulation entre l'école et le collège ou le collège et les lycées, aura intérêt à prendre la question 2 : *« Quelles doivent être les missions de l'école ? »* ; une école qui accueille des élèves de différentes confessions religieuses peut faire état de son expérience en choisissant de privilégier la question 1 : *« Quelles sont les valeurs de l'école républicaine : comment l'école peut-elle faire face à la diversité des expressions culturelles et religieuses ? »*.

Deuxième remarque

Les axes proposés sont de deux ordres : des pistes pour mener une réflexion et un débat sur des questions de fond concernant l'école, d'une part, et, d'autre part, des questions sur la relation d'expériences mises en œuvre pour répondre aux missions de l'école.

Quatre engagements pour le débat national sur l'avenir de l'école

Un débat pour agir. Voulu par le président de la République et le Premier ministre, le débat doit conduire à un diagnostic partagé et contribuer à construire l'école de demain. Il aboutira à un projet de loi transmis par le gouvernement au Parlement, fin 2004, ainsi qu'à une série de mesures concrètes.

Un débat pour tous, avec chacun. Vous êtes tous (citoyens, parents, élèves...) invités à vous exprimer : dans l'une des nombreuses réunions organisées près de chez vous ou dans les établissements scolaires, d'ici février 2004 ; en envoyant une contribution et en participant aux discussions sur le site internet* jusqu'en septembre 2004.

La transparence du débat. Les synthèses de tous les débats et de toutes les contributions individuelles seront rendues publiques sur le site internet* : chacun pourra donc en prendre connaissance.

Une commission indépendante. La commission du débat national sur l'avenir de l'école est placée auprès du ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Chargée, en toute indépendance, d'animer le débat, elle établira une synthèse de toutes les discussions en mars 2004 et rendra publiques, en septembre, les orientations possibles et souhaitables pour notre école. ■

1. www.debatnational.education.fr

Exemple sur l'axe 1 : « Définir les missions de l'école » :
– Questions à débattre : *« La place de la "culture jeune" dans l'enceinte scolaire »* ou *« L'école doit-elle privilégier la culture générale ou la préparation à la vie professionnelle ? »*.
– Recueil d'expériences : « *Comment l'école peut-elle faire face à la diversité culturelle et religieuse ?* » ou *« De quelles manières mettre en œuvre concrètement la volonté de donner plus à ceux qui ont moins ? »*.

Troisième remarque

Pour que la consultation nationale ne soit pas ressentie comme un pensum obligatoire et fort éloigné des soucis et de la pression du quotidien, il nous semble capital qu'elle soit l'occasion d'un véritable échange en interne. Il s'agit donc de rendre communicable ce qui a été fait, ainsi que de permettre à l'équipe éducative d'expliciter le regard qu'elle porte sur l'évolution des jeunes, des pratiques et de ce qui est vécu dans l'établissement, d'exprimer les difficultés qu'elle rencontre, et aussi de dire les avancées qu'elle repère grâce aux initiatives entreprises qu'elle souhaite voir reconnues. Des entrées plus thématiques sur les grandes questions concernant l'école peuvent, bien entendu, être ajoutées.

Quatrième remarque

Il apparaît que le deuxième chapitre consacré à la réussite des élèves, est celui qui correspond le plus aux initiatives engagées et qui méritent d'être connues et partagées, alors que les questions posées sur les missions de l'école et son fonctionnement sont davantage en lien avec l'analyse des écarts entre le dire et le faire et l'examen des relations entre les personnes et entre l'école et la société. ■

1. *Enseignement catholique actualités*, n° 278, p. 20 à 23.

QUELQUES QUESTIONS PROPOSÉES AU DÉBAT	LA DYNAMIQUE DES ASSISES
Définir les missions de l'école	**Définir les missions de l'école**
Laïcité et diversité culturelle et religieuse.	Réalisations sur la prise en compte de la diversité religieuse et culturelle.
La culture des jeunes dans l'enceinte scolaire.	La parole des jeunes et des adultes sur les mutations culturelles.
Concilier éducation et instruction.	La parole des enseignants sur la conception de leur métier.
Les missions de l'école, du collège et du lycée, entre les différents niveaux.	Les expériences et les projets sur les articulations école/collège et collège/lycée dans *« une école des ruptures et des seuils »*.
Mettre en œuvre concrètement la volonté de donner plus à ceux qui ont moins.	Réalisations sur la mise en place de passerelles et la prise en charge de parcours atypiques dans « *une école des ruptures et des seuils* ».
Comment définir le socle fondamental commun ? Comment l'école doit-elle s'adapter à la diversité des élèves ? Comment améliorer la reconnaissance et l'organisation de la voie professionnelle ?	Comment concevoir et mettre en œuvre « *une école de toutes les intelligences* » ? Introduire des plages interdisciplinaires, introduire l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel, développer les activités artistiques et culturelles à tous les niveaux.
Faut-il partager autrement l'éducation entre jeunesse et âge adulte, et impliquer davantage le monde du travail ?	Associer des partenaires extérieurs dans *« une école sans murs »*, et concevoir et mettre en œuvre *« une école pour toute la vie »*.
Faire réussir les élèves	**Faire réussir les élèves**
Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ?	Adapter espace et temps à une logique de parcours des élèves dans *« une école sans classes »*.
Quelles doivent être les fonctions et les modalités de l'évaluation des élèves, de la notation et des examens ?	Pratiquer la validation des acquis de l'expérience dans *« une école pour toute la vie »*, *« une école des ruptures et des seuils »*.
Comment organiser et améliorer l'orientation des élèves ? Comment préparer et organiser l'entrée dans le supérieur ?	Aménager les passages nécessaires, les passerelles à tous les niveaux dans *« une école des ruptures et des seuils »*.
Comment les parents et les partenaires extérieurs peuvent-ils favoriser la réussite scolaire des élèves ?	Accroître les liens avec les parents d'élèves et les relations d'entraide éducative dans une *« école sans murs »*.
Comment prendre en charge les élèves en grande difficulté ?	Imaginer et privilégier de nouveaux parcours centrés sur le projet de l'élève dans *« une école sans classes »*. Augmenter l'implantation des classes d'adaptation et d'intégration scolaires.
Comment lutter contre la violence et les incivilités ? Quelles relations établir entre les membres de la communauté éducative ? En particulier entre parents et professeurs et entre professeurs et élèves ? Comment améliorer la qualité de la vie des élèves à l'école ?	Reconnaître chaque personne dans l'établissement et mettre la relation au cœur du projet : s'interroger sur la qualité des relations entre les personnes qui vivent et travaillent dans l'établissement : deuxième phase des assises.
Améliorer le fonctionnement de l'école	**Améliorer le fonctionnement de l'école**
Faut-il donner davantage d'autonomie aux établissements et accompagner celle-ci d'une évaluation ?	Privilégier la responsabilité des établissements et des équipes d'enseignants. Changer le mode de pilotage des établissements dans *« une école de toutes les intelligences »* (texte de septembre 2000).
Faut-il redéfinir les métiers de l'école : l'enseignement, la direction, l'inspection, etc. ? Comment former, recruter, évaluer les enseignants et mieux organiser leur carrière ? Comment l'école doit-elle utiliser au mieux les moyens dont elle dispose ?	Répondre aux défis d'aujourd'hui : la parole des enseignants, cadres éducatifs et chefs d'établissement dans la deuxième phase des assises (*cf.* préparation de la nouvelle charte de la formation et du recrutement)

Éléments d'un rapport initial

Dans le cadre de la préparation du grand débat sur l'école, quatre experts ont remis au Haut conseil de l'évaluation de l'école un rapport dont nous reprenons quelques extraits en guise d'invitation à une lecture intégrale.

Citation illustrée. « L'école primaire bénéficie d'une bonne image ». (Photo : Y. Mariani)

Sous le titre « Éléments pour un diagnostic de l'école », quatre experts – Jean-Claude Hardouin, professeur des universités ; André Hussenet, inspecteur général de l'Éducation nationale ; Georges Septours, inspecteur général de l'Éducation nationale ; Norberto Bottani, directeur de la recherche en éducation à Genève, ont rédigé un rapport de 150 pages remis au Haut conseil de l'évaluation de l'école. Volontairement « limit*[é]* à quelques questions de fond », ce texte s'appuie, d'une part, sur les observations faites par les auteurs et sur « les données chiffrées des publications officielles de l'OCDE[1], des services de l'Union européenne, de l'INSEE[2], et de la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère en charge de l'éducation ».

Une considération générale

« Au stade de développement atteint par notre enseignement secondaire supérieur en particulier, mais également par notre système éducatif en général, il faut admettre que les progrès deviennent plus difficiles à obtenir.

« Toute progression nécessitera des investissements plus importants et une attention plus grande devra être accordée aux pratiques des enseignants dont il faudra se donner les moyens d'accroître encore l'efficacité. *[…]*

« Il ne faut cependant pas tout attendre de l'école dont l'action est limitée par les problèmes de la société dans laquelle elle s'efforce de conduire chacun vers la réussite. »

Un constat à contre-courant

Un paradoxe à réfléchir : « Pour beaucoup, la France fait la part trop belle aux formations générales et ne développe pas suffisamment les formations professionnelles courtes. La réalité est rigoureusement inverse *[…]*. »

La conclusion la plus forte : « *[…]* l'objectif des 80 % rest*[e]* incontournable à condition de ne pas renoncer à donner une qualification à tous les sortants du système éducatif. »

L'échec scolaire dès l'école

Se centrer sur l'ensemble du cycle 2 et pas seulement sur le CP : « Le noyau dur des élèves et des jeunes en difficulté se constitue très tôt et le redoublement du CP ou du CE1 est une mesure qui se révèle insuffisante pour permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés *[…]*. »

« À l'entrée en 6e *[...]* 15 % des élèves peuvent être considérés comme en grande difficulté. »

« L'organisation de l'école en trois cycles *[…]* n'a cependant pas entraîné le renouvellement attendu des pratiques pédagogiques. »

« En un quart de siècle, la taille moyenne des classes maternelles est passée de 40 à 26 élèves. »

« L'école primaire bénéficie d'une bonne image. Les progrès qui restent à accomplir exigeront sans doute un travail sur les pratiques, donc un pilotage pédagogique plus fort. »

L'importance des articulations entre les différents niveaux du système éducatif

« Les coupures à l'entrée et à la sortie du collège sont trop brutales » mais la question de la liaison école-collège est essentiellement évoquée au plan structurel par

le vœu d'un retour à des enseignants bivalents permettant « une limitation du nombre de professeurs devant les élèves (au moins en 6e et 5e) ».

Une interrogation sur la sectorisation et la carte scolaire

« La gestion de la carte scolaire ne peut sans doute pas être uniforme. Si le strict respect de la carte scolaire, qui vise à maintenir la mixité sociale, conduit à l'effet inverse en concentrant les populations favorisées ou défavorisées, il faut penser les exceptions. »

Sans être forcément le maillon faible, le collège n'est pas le maillon riche du système éducatif français

« Le nombre d'heures attribuées à chaque collège par élève a moins augmenté qu'au lycée ou au lycée professionnel si bien que, relativement, le collège dispose d'une marge de manœuvre plus faible pour prendre en charge une population scolaire pourtant très hétérogène. »

Un regard nuancé sur le collège

« Le collège ne mérite sans doute pas l'image de maillon faible et la moindre satisfaction des parents de collégiens par rapport aux parents d'écoliers résulte, au moins pour partie, de la double contrainte que subit le collège : celle de donner une culture commune à tous les élèves et celle d'orienter, de valoriser des talents différents, de permettre à chacun d'aller aussi loin qu'il est possible dans l'exercice de ses capacités.

« Le collège est un révélateur de l'inégalité des destins scolaires et professionnels des élèves, cela pèse lourdement sur son image.

« La capacité de progrès du collège ne peut reposer que sur le choix d'une même ambition pour tous, sur la définition des exigences de fin de scolarité obligatoire (connaissances et compétences) et sur l'organisation d'une évaluation de ce qui est acquis.

« Cela imposera certainement d'assurer une plus grande diversification à l'intérieur du collège et d'assumer vraiment les différences entre les collèges. Seule une plus grande autonomie des établissements, le développement corrélatif de procédures d'évaluation conduisant réellement à des actions paraissent, aux yeux de beaucoup, susceptibles d'améliorer les résultats du collège, les performances de tous les collégiens.

« La décision qui devra être prise sur l'organisation du collège : part et durée du tronc commun dans la formation, degré et forme de différenciation, doit être éclairée par le constat suivant : parmi les pays où les élèves réussissent le mieux à 15 ans figurent ceux qui adoptent une scolarité commune tout au long de la scolarité obligatoire et inversement, les élèves des pays qui sélectionnent très tôt (10-11 ans) obtiennent des résultats sensiblement inférieurs à la moyenne. »

L'échec de la classe de 2de en matière de détermination et d'orientation

« *[…]* l'équilibre entre le choix des séries est bouleversé et l'objectif de la réforme de 1992 de donner une égale dignité aux séries générales n'est pas atteint. Le système optionnel qui caractérise la seconde de détermination ne joue donc que très imparfaitement son rôle. »

« La réforme de 1992 qui entendait "substituer aux hiérarchies perverses et indues des filières une distinction fonctionnelle et disciplinaire et accorder la décision d'orientation à un projet personnel dûment construit" n'a pas donné les résultats attendus. « La projection dans l'espace scolaire, d'enjeux extérieurs à l'école » est responsable de cette difficulté.

« "Les institutions proposent, les acteurs disposent" ».

« Aussi faut-il songer à simplifier le système des options pour rendre les choix plus aisés vers des filières dont la vocation, le niveau d'exigences, l'ouverture des choix ultérieurs qu'elles offrent devraient être clairement définis et faire l'objet d'une information rigoureuse et générale. »

L'enseignement supérieur, parent pauvre du système

« Le "chassé-croisé" des inscriptions des nouveaux bacheliers entre les DEUG[3], les IUT[4], les STS[5] et les CPGE[6] *[…]* tendrait à faire apparaître l'université comme une variable d'ajustement lors des inscriptions. »

« L'entrée dans l'enseignement supérieur fait face aujourd'hui à un double objectif : d'une part, celui de rendre plus lisibles au niveau de l'Europe et plus efficaces en terme de réussite (académique et professionnelle) des parcours de formation aux finalités mieux connues et d'autre part, celui d'accroître l'égalité des chances, objectif auquel doivent contribuer les dispositifs d'accompagnement social et d'amélioration de la vie des étudiants *[…]*. »

Norberto Bottani le souligne : « La lecture du rapport met en évidence d'une manière flagrante le point noir principal du système d'enseignement français dont l'importance est tellement dérangeante qu'elle risque de ne pas être appréhendée dans toute sa portée : il s'agit de l'état de sous-développement du secteur tertiaire et plus particulièrement du secteur universitaire. »

L'inégalité des garçons et des filles en matière d'orientation

« Meilleures élèves, les filles se dirigent vers des filières moins porteuses. C'est sur l'orientation des filles qu'il faut travailler pour atteindre une meilleure répartition des élèves entre les séries. »

Une conception du métier à revisiter

« Les corps d'enseignants de la fonction publique de l'État ont été conçus plus pour s'adapter à l'architecture de l'École qu'à ses missions pédagogiques et aux besoins des élèves. »

« La France n'ayant pas fait le choix pédagogique d'une École moyenne, les professeurs enseignent dans un type d'établissement en fonction de leur appartenance à un corps de la fonction publique et non de leurs compétences, de leur formation et des exigences pédagogiques spécifiques à chaque niveau d'enseignement. »

« Il n'est pas simple de dire aujourd'hui quelle mission est, en France, confiée aux professeurs. »

Un regard extérieur

Dans un commentaire joint en appendice au rapport, Norberto Bottani, souligne l'escamotage de la dimension qualitative : « Par enjeux qualitatifs, il faut entendre essentiellement deux choses : les conditions de travail dans les établissements scolaires et les résultats atteints. *[…]* L'appareil statistique du ministère est remarquablement développé en ce qui concerne la production d'indicateurs de base, mais il n'est pas aussi bien équipé en ce qui concerne la saisie, l'analyse et les projections des conséquences de nature qualitative comme par exemple le stress, les états de fatigue, les motivations, le sentiment d'appropriation, la confiance en soi, le sentiment d'être traité avec justice à l'école et par le système d'enseignement, les qualités de persévérance, de respect, d'engagement, etc. ■

*(Les intertitres, les passages hors guillemets et les notes sont de la rédaction d'*ECA*)*

1. Organisation pour la coopération et le développement économiques.
2. Institut national de la statistique et des études économiques.
3. Diplôme d'études universitaires générales.
4. Institut universitaire de technologie.
5. Section de technicien supérieur.
6. Classe préparatoire aux grandes écoles.

Savoir +

→ **L'intégralité du rapport « Éléments pour un diagnostic de l'école » peut être téléchargée au format PDF à l'adresse : www.education.gouv.fr/rapport**

Jeunes profs du 1er degré

Un métier qui veut parler

© Y. Mariani

France Rollin
Bureau « Méthodes » de l'Unapec

À la demande du secrétaire général de l'enseignement catholique, France Rollin a réalisé de mai 2002 à mai 2003, une enquête sur les jeunes enseignants du premier degré récemment entrés dans l'enseignement catholique. Contrairement à certaines idées reçues, cette étude qui fait suite à celle concernant les enseignants du second degré (*cf. ECA* 270), révèle l'attachement fort de ces enseignants aux enfants, à leur métier et à l'institution.

Première évidence de l'enquête, un bel enthousiasme chez les jeunes profs du 1er degré (JP1) répondants. Enthousiasme, dans l'ordre, pour un métier que l'on aime (78 % à 89 % selon les aspects), une école où l'on travaille avec plaisir (61 %), un enseignement catholique que l'on a le plus souvent choisi (61 %) et où l'on se sent finalement bien ou très bien.
Reste une minorité qui ne se joint pas à ce concert tonique et plutôt heureux. Parmi les 22 % qui doutent, on doit surtout citer ceux dont la motivation est en berne (16 %) et ceux qui n'envisagent aucun avenir (11 %). Inclassables, ne participant d'aucun groupe dominant, ceux-là posent des questions sans réponse.
Presque tous les JP1 aiment énormément le métier qu'ils exercent ! Pour ces enseignants jeunes et récents, le choc du bonheur professionnel est certain. Il est prégnant. Débordant, formulé avec tant d'ardeur et par de si nombreuses voix, il crée une première impression d'homogénéité.
Alors, les JP1 forment-ils réellement un de ces corps d'élite, que caractérisent l'unité, le consensus, la cohésion ? Le torrent de leurs satisfactions pourrait occulter la variété des personnalités et leur franc-parler.
Pour bien entendre les voix, pour cerner les prises de position, il faut dépasser les éclats gratifiants. Une démarche particulièrement qualitative construite à cet effet (*cf.* encadré, p. 35) fait voir que, fondamentalement unis par une joie et un bon vouloir professionnels, les JP1 n'en gardent pas moins, avec leur autonomie de pensée, une belle capacité critique.
Deuxième évidence de l'enquête, ce sont là deux caractéristiques notables de ces JP ! Aussi essentiels l'un que l'autre pour fonder l'avenir, le bonheur et la critique peuvent à bon droit réjouir l'institution qui a recruté, formé et intégré ces nouveaux profs.
Fragmentant le solide substrat de bonheur exprimé, des groupes d'opinion divergent donc. D'abord dans la façon d'aimer le métier, ensuite dans le regard porté sur l'avenir, enfin et surtout dans les positions prises à l'égard du caractère propre de l'école catholique.
Pourtant, troisième évidence de l'enquête, si les JP1 ont beaucoup à dire, ils préfèrent s'exprimer sans s'exposer. Frustrations, colères, et amertumes sont exprimées avec verdeur, humour, parfois violence, oui, mais sous réserve d'anonymat. Peut-être faut-il trouver ici l'effet de la proximité des structures locales de l'institution.

Métier plébiscité ou presque...

« Je le dis à mes amis, je leur dis : mais n'hésite pas, essaie ! »

Faisons d'abord place à ce qui rassemble les JP1 : le bonheur et la tonicité professionnels, même diversement vécus et fondés. Professeur des écoles, ou « instit », comme ils aiment bien qu'on dise, c'est d'abord un métier choisi par les JP1. Ceux

Lieu d'existence. « Dans une classe, les enfants vivent complètement. » (Photo : Y. Mariani)

qui l'ont découvert *« un peu par hasard »*, voire y sont *« venus par défaut »*, l'adoptent généralement avec plaisir. Ils s'en font même les chantres et les apôtres (*cf.* encadré ci-dessous).
Qu'est-ce donc qui les motive ? Sur un même fond de satisfaction qui laisse à part les JP1 malheureux, deux optiques se distinguent.

La relation éducative à l'enfant

Première raison d'aimer son métier de professeur des écoles : les enfants, réelle source de bonheur. C'est là que près d'un JP1 sur deux (48 %) trouve la source de sa motivation professionnelle. Ce premier groupe se caractérise par sa centration, principale et suffisante, sur la relation éducative consentie à l'enfant tout entier, qui fournit la matière d'un très gros corpus écrit. On y lit l'amour donné aux enfants, bien sûr. Mais surtout les joies retirées de la relation, très complète parce que éducative, qu'un instit a avec eux.
« Les enfants, oui, ce sont des élèves mais avec nous ils ne font pas qu'apprendre. » Comme le dit sérieusement cet enseignant : *« Nous, on est responsables de tout ce qui se passe pour l'enfant »* – enfant dont l'âge dépasse rarement 12 ans. C'est évoquer l'engagement assumé dans tous les aspects du comportement de chaque enfant, des facteurs de sa croissance, des mouvements de sa personnalité.
Ainsi comprise, la fameuse polyvalence de l'instit élargit les préoccupations des JP1 à la totalité vivante de chaque enfant, et cela, au sein de « la classe », désignée comme *« un lieu d'existence »*, parce que *« dans une classe, les enfants vivent complètement »*.

Professeur des écoles : merveilleux malgré tout !

J'ai pris la bonne décision...

C'est ma place

Je ne pourrais pas faire autre chose

C'est plus qu'une passion, c'est une partie de moi

Je n'échangerais ma place pour rien au monde

Passion toujours intacte

Je me régale toujours à faire la classe

✧

Merveilleux mais tout de même... quelques foutus quarts d'heure !

Aucun regret malgré tout ce que j'ai écrit!

Ils en détaillent les sources de joie. La compagnie des jeunes enfants, leur observation constante, l'immersion dans leur monde personnel et collectif, l'accompagnement de leurs réussites, ou encore *« l'expression en direct de ce qu'ils pensent »* parce qu'ils *« n'ont pas encore trop appris à faire semblant »*. Par exemple, *« quand ça ne les intéresse pas, ben, vous le savez tout de suite »*, mais en échange, vous aurez la gratification des *« explosions de joie »*, et le bonheur de *« les sentir actifs, pleins d'entrain, d'accord avec ce qu'on fait »*. Quant à leur plaisir *« devant leurs prouesses »*, ils viendront *« le partager avec nous »*. Citons aussi la fascination de l'adulte devant leur *« aptitude à s'émerveiller »*, sa propre joie devant leur *« incroyable capacité d'invention »*... sans omettre les défis pédagogiques à relever, la recherche *« parfois obsédante »* du déclic pédagogique qui *« décoincera »* tel enfant, de l'activité organisée qui fera accéder la classe à la notion, au raisonnement visés. En courant le risque, tant la relation les

Savoir +

→ Cette enquête sous forme de diaporama et de rapport sera disponible prochainement sur le site www.methodes.org

implique, de souffrir davantage des échecs et des drames que *« si je pouvais m'abriter derrière des livres »*. Peut-être *« l'entièreté » (sic)* de cette relation constitue-t-elle, à être vécue et non pas seulement conceptualisée, l'une des surprises du métier. Généralement heureuse, on le constate. Mais déstabilisante au point de figurer parmi les éléments de bilan les plus discutés. Ce rapport à l'enfant est si global qu'il est parfois difficile de le vivre et de le maîtriser. Éducateurs sans être parents, enseignants sans être spécialistes, l'équilibre se cherche. Seul un JP1 sur deux dans ce groupe polarisé par la relation éducative reconnaît, à l'expérience, *« mieux contrôler la distance avec l'enfant »*.

Aussi essentiels l'un que l'autre pour fonder l'avenir, le bonheur et la critique peuvent réjouir l'institution

Jeune ou moins jeune, dira-t-on, tout professeur des écoles, est toujours en même temps un enseignant et un éducateur. Eh oui, mais les JP1 de ce premier groupe, eux, ont particulièrement valorisé cette réalité, la privilégiant sur toute autre source de satisfaction, s'y référant abondamment, et prenant la peine de la décrire. Et d'en commenter l'intérêt et la difficulté.

Tous les aspects du métier

À côté d'eux, un second groupe, rassemblant un gros tiers (36 %) des répondants, dit fonder son choix professionnel dans *« tous les aspects du métier »*, y compris ses à-côtés. Bien qu'appréciant au moins autant que leurs collègues les joies de la relation éducative et notamment celles du travail pédagogique *« jusqu'à la victoire » (sic)*, ils inscrivent nettement au crédit de la profession d'instit ce que l'un d'eux veut *« appeler sans complexe, certains avantages du métier »*. Ils reconnaissent des sources de satisfaction, tirées des conditions d'exercice professionnel. Quels avantages ? D'une part, ce groupe de JP1 est beaucoup plus porté que le précédent à juger la relation aux jeunes enfants *« plus agréable »* parce que *« plus spontanée »*, et aussi parce que *« plus âgés ils ont moins d'attentes »*… Et d'analyser la gratification que procure l'enfant parce qu'*« il a besoin de nous »*, même si cela signifie qu'*« il nous pompe tout »*.
Bien sûr, ces JP1 ne sont pas nés de la dernière pluie. Ils ne croient pas naïvement que les enfants soient des anges ! Néanmoins, nettement majoritaires sont ceux qui estiment la relation à de jeunes enfants plus *« saine »* et plus *« directe »*, partant, plus réconfortante. C'est aussi chez eux que se rencontrent le plus grand nombre de ceux qui préfèrent *« le travail sur les commencements »*.
Autre facteur de grande ou très grande satisfaction, les résultats rapidement perceptibles de l'action. Du fait de la relation globale et constante aux enfants, *« on voit vite son travail »*. Du fait aussi de leur âge, *« les enfants, on les voit grandir »*. Le bonheur, c'est alors de sentir qu'on contribue soi-même à *« rendre les enfants autonomes»*, de *« les voir le devenir »*. Nombreux sont les textes de ce groupe qui, utilisant volontiers la métaphore agricole, évoquent les plaisirs de la récolte. *« Quand on sème il faut attendre »*, tandis que *« nous, c'est peut-être limité comme résultat, mais souvent c'est immédiat »*.
Enfin et surtout, la pluridisciplinarité, qui n'était pas une motivation réelle pour leurs collègues, est ici un des motifs de choix et d'attachement au métier, valorisé par les deux tiers de ce groupe. Au point qu'ils la considèrent comme *« un réel atout »*, *« une vraie raison de choisir ce métier »*.
« Prof, mais pas cantonné à une seule matière», généraliste de tous les apprentissages initiaux, c'est cela le bonheur de l'instit. Pour ce second groupe en tout cas, oui, mais à condition de voir large. Comme l'écrit en effet l'une d'entre eux : *« Je me sens polyvalente, déjà du fait que j'enseigne plusieurs disciplines »* ; *« mais pas seulement »*, ajoute-t-elle aussitôt. Car *« On a tout l'enfant, oui »*, mais aussi *« toute la classe, et surtout toute la journée »*.
C'est signifier l'étendue de la responsabilité. Et l'intérêt qu'on y trouve : l'aisance du *« maître-dans-sa-classe »*, certes, mais avec elle, l'autonomie, la maîtrise d'action et la liberté d'organisation dont ces JP1 disent retirer une grande satisfaction. Tout cela est cher à ces JP-là, que spécifie l'élargissement de la motivation à l'ensemble du métier, et, pour être fidèle à leur franc-parler, la prise en considération *« sans état d'âme »* du confort de l'enseignant dans sa vie professionnelle.
« Je n'ai pas honte de le dire, je m'inclus moi-même dans mon plaisir professionnel. »
Pour eux, la relation aux enfants, si comblante soit-elle, ne peut suffire. Et surtout, bien de leur génération, plus que leurs collègues ils entendent préserver l'équilibre *« vie professionnelle/vie perso »* et refusent à la préoccupation professionnelle *« le droit d'envahir le champ privé »*.
N'allons pas croire que ces JP1 qu'intéresse *« tout le métier »* seraient autocentrés. D'une part, on l'a dit, ils aiment les enfants ! Mais aussi, pour la plupart d'entre eux, au-delà de l'engagement envers une classe, l'autonomie requiert, comme une équivalence difficile, l'engagement envers l'école, au sein de laquelle *« [ma] classe ne saurait constituer un clos indépendantiste » (sic)*.
Ici s'observe la rupture essentielle dans les motivations. Car, si les JP1 de ce groupe sont plus nombreux à analyser avec exigence la vie de leur école – *« Toute l'école m'intéresse, ses projets, et aussi son avenir »* –, c'est aussi, et logiquement, chez eux que se rencontrent la plupart de ceux qui envisageraient d'évoluer vers des responsabilités. Comme celle de chef d'établissement. Même s'ils y mettraient, on s'en doute, quelques conditions, ainsi que nous le verrons !

Le bonheur n'est pas aveugle !

Les JP1 ne l'envoient pas dire : ce métier a beau être merveilleux… Plus précocement que dans bien d'autres fonctions, souvent dès les premiers mois d'exercice, l'avenir est appréhendé (*cf.* encadré, ci-dessous). Aux deux sens du terme, ils y pensent, et s'en inquiètent. Les raisons en sont explicitées.
D'abord le caractère prenant, usant, total, de leur métier. Comme le dit cette JP1 inspirée par la météo : *« La classe, c'est mille impacts par jour. »* D'où l'énumération de tous les trucs qu'on utilise pour *« fermer derrière soi la porte de la classe »*… Premier corpus en nombre de textes recueillis, leur détail impressionnerait le lecteur assis à son bureau !
Car ce métier suppose une présence continue. Où ? Dans la classe, bien sûr, mais aussi dans l'école : vie de l'établissement, cour de récréation, cantine, présence aux parents à la sortie et à l'entrée, relation de collègue avec un chef d'établissement qui, le plus souvent, enseigne aussi… L'immersion *« dans une relation si permanente à chaque enfant et à toute la classe »* peut aussi produire des *« réactions de santé »* que vient illustrer ce petit dialogue

J'adore ce métier, mais...

C'est fatigant

C'est exténuant

Ça me pompe

J'ai besoin d'une pause

J'ai besoin de recul

Je voudrais pouvoir faire un break

Après deux ans, je me demande si je vais rester

Je ne sais pas si je pourrai tenir à ce rythme

✧

Envie de retraite anticipée

Je pense apporter prochainement mon lit à l'école

Défi quotidien. À la recherche du déclic pédagogique... (Photos : D. R.)

par questionnaire interposé : *« Aimeriez-vous vous investir dans quelque chose qu'on ne vous a pas encore demandé ? — Pourquoi ? Ce n'est pas la définition de l'instit du privé ? »*

À côté d'honnêtes propositions – car les idées fusent ! –, l'humour, ou l'humour, se manifeste donc sans retenue. Et ce, quelle que soit la taille de l'école, même si les petites unités aux équipes éducatives restreintes, accroissent sans doute une *« obligation de s'impliquer »* parfois péniblement ressentie. Pris par leur école et s'y donnant, ils éprouvent parfois le sentiment que l'institution ne reconnaît pas leur générosité, ou pire, *« la considère comme normale »*. C'est une source de rancœur. *« M'investir ne me dérange pas, c'est l'obligation implicite et le bénévolat qui commencent à me peser »*…

Il en est de même de la solitude dont les JP1 souffrent beaucoup à chaque fois qu'aucun travail en équipe n'est possible. Situation propre aux petites écoles ? Pas forcément. Lorsque existe un réseau local actif, elles offrent aux JP bien plus d'assurance professionnelle que ne le font les structures isolées ou fonctionnant mal.

Et que dire des parents ? Ceux *« qui coopèrent »* et *« croient en nous »*, ceux *« qui ne comptent pas leur temps »* et qui *« font tout pour nous aider »*, ne manquent pas, bien sûr. Mais leur présence ne suffit pas toujours à effacer les blessures et *« la honte »* infligées par d'autres… C'est que les parents sont comme le miroir – immédiat et prématuré – du travail de l'instit. Lorsque le JP a en tête la progression effectuée par l'enfant vers l'objectif escompté, le parent voudrait souvent un résultat déjà visible, un produit fini. Beaucoup de JP1 témoignent de leur propre surprise devant ce que l'un d'eux nomme le *« choc frontal »* avec les parents : *« violence verbale »*, *« démolition de mon travail »*, *« mépris »*, *« jugements exprimés devant les enfants »*… Ils n'y étaient pas prêts. Ils ne pensaient pas que *« ça* [les] *atteindrait si fort »*, que *« ce serait parfois tellement décourageant »* que l'on *« pense à changer de métier »*.

« On a tout l'enfant, oui », mais aussi « toute la classe, et surtout toute la journée ».

D'autres raisons enfin font s'inquiéter pour l'avenir. Le métier n'est-il pas menacé par *« la montée des spécialités »* ? Et dans ce cas, la formation pour assurer l'enseignement desdites spécialités sera-t-elle effective, efficace, suffisante ? Chère à beaucoup, la polyvalence dans une seule classe va-t-elle à sa perte ?

Ne négligeons pas non plus les craintes des JP1 devant la rapidité de l'évolution sociale et psychologique perceptible à travers les comportements des enfants : la formation, là encore, sera-t-elle suffisante pour *« me permettre de rester à flot»*, thème récurrent de l'inquiétude largement partagée.

Avec mention spéciale ici des 11 % à 16 % qui, depuis leur position désabusée sur tous les sujets, ne croient même pas en l'avenir. Extérieurs au bonheur malgré tout proclamé par leurs collègues, ces JP1 laissent perplexe.

Des lignes de fracture

Mais justement, vers quoi, vers qui se tourne-t-on ? Le regard sur l'avenir distribue les JP1 selon leur plus ou moins de confiance en l'institution, de sérénité et de satisfaction professionnelles, d'envie ou de projet pour les années futures.

Recrutement et formation initiale

Difficile d'apprécier les débats sur un tel sujet, tant les expériences varient selon la réalité locale. Une constante cependant : il faudrait être préparé davantage à la situation concrète en classe, au moins sous deux aspects. La gestion des cas particuliers qui *« sont de plus en plus nombreux »* – enfants violents, hyperactifs, dyslexiques, etc. Et, bien sûr, le contact direct avec les parents, auquel on ne s'attend pas du tout. En formation initiale – ou, à défaut, continue –, il faudrait avoir *« travaillé sur soi-même »*, pour connaître et assumer *« ses propres réactions à la violence »* imprévue, à l'agression contre le *« sentiment de dignité personnelle »* dont témoignent ces JP1.

La plupart du temps, on se dit *« bien accueilli au départ »*. Le plus critiqué, ce sont les parcours de suppléants. Il faudrait, non seulement les organiser *« pour que ça soit plus instructif »*, mais encore adjoindre aux suppléants un accompagnement personnalisé *« pour que l'expérience profite vraiment »*. La constance, et parfois la virulence, des critiques touchant les parcours de suppléants sont peut-être à imputer au sens que donnent les intéressés à cette expérience.

Lorsqu'un jeune vient faire des suppléances en 1er degré, il semble qu'il prenne le plus souvent cet essai très au sérieux. Loin de constituer un passe-temps, l'intérim est désiré comme *« le moyen d'exercer »* un métier que l'on aime mais pour lequel on n'a pas encore le diplôme ou le titre requis. L'enjeu est réel, comme le dit ce JP1 : *« Jusqu'ici, je ne fais que passer, mais j'aimerais tellement rester, me former, être pris. »*

La prévention

Les JP1 pensent très tôt au « préventif », à l'usure qui guette, à la nécessité de se ressourcer souvent. Ils attendent de l'enseignement catholique qu'il *« trouve le moyen* […] *de ne pas arriver à des situations de détresse et de blocage dans l'échec ou dans la raideur »* et qu'il faudrait *« prévenir plutôt que tenter de guérir »*. Avec beaucoup de témoignages à l'appui, ce souci

précoce est sans doute à porter au crédit d'une formation initiale déjà riche en expérience d'auto-analyse et de partage des pratiques.

La demande de considération

Utilisant les deux questions *« Selon vous, y a-t-il un point prioritaire sur lequel l'école catholique doit évoluer ? »* et *« Attendez-vous actuellement de l'enseignement catholique quelque chose pour vous ou pour d'autres ? »*, les JP1 se sont longuement exprimés sur le thème du respect à leur égard.
Sentiment d'infériorité ? Oui. Et l'enquête nous instruit sur son origine. Un tel sentiment peut certes provenir d'un comportement hautain du 2d degré – et il est un peu plus souvent exprimé par les JP1 exerçant dans les écoles rattachées à un collège ou, plus encore, à un collège-lycée. Mais c'est, bien plus largement, la place des enseignants du 1er degré dans l'institution qui est en jeu. Ce qui est signifié, par des JP1 travaillant dans tout type de structure, c'est l'impression de n'être *« que le tout dernier échelon »*. Les responsables diocésains et nationaux agissent pourtant beaucoup en direction du 1er degré. Il semble que cette action soit fréquemment perçue au plan local, soit comme source d'obligations supplémentaires, soit, de la part des enseignants, comme intéressant surtout ou seulement leurs chefs d'établissement.
Un assez fort besoin de *« participer »*, de *« donner son avis »*, bref, d'être reconnu, se manifeste parmi les jeunes enseignants, par les *« piétons » (sic)*.
Quant aux JP1-chefs d'établissement, ils expriment eux-mêmes parfois le sentiment que *« dans le 1er degré, on peut dire tout ce qu'on veut, c'est tout de même vu comme moins important »*. Mais *« sans le 1er degré, qu'est-ce qui resterait ? »*.

Et si l'on parlait d'avenirs *(sic) ?*

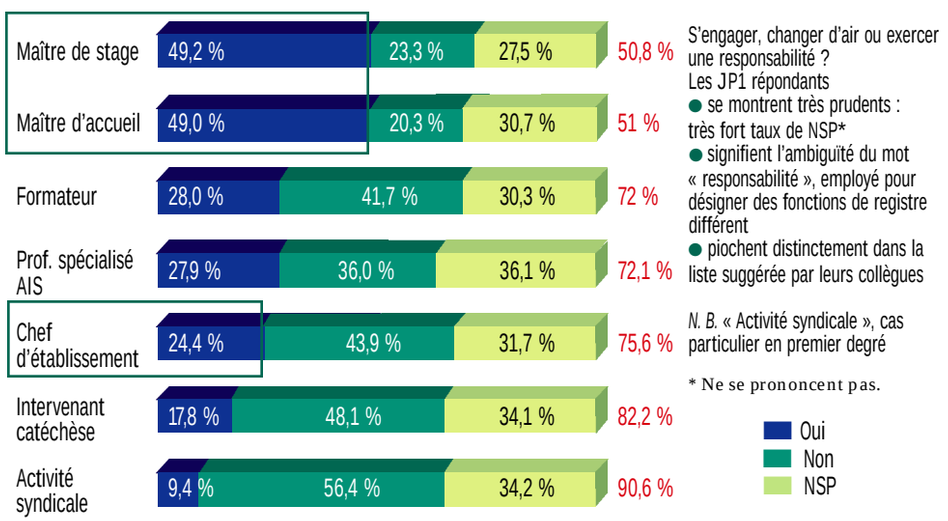
S'agissant du futur, il faut à nouveau prendre en compte les JP1 si mal à l'aise qu'on les peut qualifier de *« hors jeu »*. Ni les précautions de recrutement ni la pertinence de la formation ne leur ont épargné déception, découragement, amertume. À leur égard, l'institution garde une responsabilité. Ils ont sans doute besoin qu'elle leur procure l'occasion d'exprimer sans honte le résultat négatif de leur expérience actuelle, puis les moyens de reconstruire, à partir d'elle, un nouveau parcours. Bilan professionnel, formation au projet, conseil personnel et stages pour des évolutions… ils en sont, presque tous, demandeurs.
Prendre des responsabilités, oui, mais lesquelles ? Ce chapitre recueille le plus fort taux d'abstention de toute l'enquête : 30 % et plus, un record ! De fait, il semble y avoir peu d'évolutions possibles, même pour les JP1 satisfaits et contents.
Les responsabilités les plus envisagées – maître d'accueil et/ou de stage – prolongent l'exercice du métier d'enseignant, sans engagement permanent, en offrant un complément de remise à jour par le contact avec de jeunes collègues que l'on a, par ailleurs, plaisir à recevoir et à aider. Elles n'intéressent pourtant qu'un JP1 sur deux, les femmes davantage que leurs collègues masculins qui, eux, envisagent plus souvent des responsabilités d'autorité ou des évolutions impliquant une rupture avec la fonction d'enseignant. L'enseignement spécialisé est surtout vu comme un engagement social et moral, mais il fait parfois figure de moyen pour *« bouger »*. Même des suppléants y pensent pour cette dernière raison.
Et chef d'établissement ? Un quart de volontaires éventuels… parmi lesquels certains le sont déjà. Passionnante et rebutante à la fois, nul n'ignore l'ambivalence dont s'accompagne actuellement cette fonction, qu'un facétieux qualifie de *« patate chaude »* (*cf.* illustration ci-dessous).

Le rapport à une institution chrétienne

Dans chaque questionnaire, toutes les réponses sont influencées par la prise de position à l'égard du caractère propre. Cette influence produit, et de loin, la ligne de fracture la plus importante parmi les JP1. Elle les répartit en trois groupes aux contours bien nets : chrétiens militants, médians et distants. Au cœur du débat, la spécificité de l'école catholique.
Aux yeux des militants (37 %), cette spécificité est mal défendue. Explicite, leur querelle porte sur le statut des valeurs de référence. Pratiquement seuls parmi leurs collègues à les dire spécifiantes, ceux qui en déplorent la banalisation actuelle l'imputent à une négligence qu'ils stigmatisent. Sûrs qu'il *« existe des valeurs catholiques »*, ils protestent aussi qu'elles *« ne peuvent ni ne doivent »* être *« réduites à un vague vouloir vivre communautaire »*. Ils reprochent à l'enseignement catholique de les avoir *« affadies »*, *« euphémisées » (sic)*, dans le langage comme dans la pratique. Venus par choix et très souvent anciens élèves, ils apprécient l'institution mais 20 % jugent leur école en deçà de leur idéal chrétien, lui reprochant par exemple de *« masquer ses valeurs »*, ou même *« d'en avoir honte au lieu de les proclamer »*. À plus de 80 %, ils se déclarent croyants pratiquants, et concernés. Pour eux, l'éducation inclut l'éveil à la foi et toute occasion d'ouvrir à la dimension religieuse ainsi que de témoigner en y trouvant du bonheur. La plupart des partisans de l'enseignant-catéchète relèvent de cette mouvance.
Les médians (46 %), eux, font plutôt l'hypothèse d'une spécificité par *« l'éducatif »*. Représentatifs de leurs contemporains, ils adhèrent mais en faisant leurs choix – *« believing without belonging »*… Plus souvent venus pour raisons de convenance

Les JP1 sont heureux de leur engagement dans l'école catholique mais divisés quant à sa spécificité.

Et l'avenir : quelles ouvertures ?



et par la voie des suppléances, ils se caractérisent par le plus fort taux de NSP *[ne se prononcent pas]* sur ce chapitre. Leur vrai débat, visible dans les scores à propos de l'enseignant-catéchète, se joue dans le rapport entre confessionnel et professionnel. S'abstenant souvent (30 %) sur le chapitre de l'éveil à la foi, ils ont un vrai différend avec leurs collègues militants, puisque aucun d'eux ne pense que des valeurs puissent spécifier l'école catholique. Partisans du témoignage par les actes, parce qu'il *« n'existe pas de valeurs catholiques mais seulement et surtout une façon chrétienne de pratiquer certaines valeurs »*, stigmatisant le *« baratin valeurs actuellement en cours » (sic)*, une vraie vie communautaire d'école serait à leurs yeux plus spécifiante, à condition *« qu'elle soit réelle »*, et que *« la générosité effective remplace la charité proclamée »*… Ou encore : *« Les valeurs, c'est vrai que c'est comme l'école publique, sauf que peut-être… on aurait un sens un peu plus de l'éducatif. »*

Pour les distants (17 %), l'identité catholique, ça devrait *« simplement être la qualité des personnes »*. Ces JP1 se démarquent par la force de leurs refus : 50 à 88 % selon les propositions. On trouve chez eux la plupart des JP1 qui disent avoir un problème de loyauté à pratiquer l'éveil à la foi. Une référence explicitement humaniste les identifie, avec des souhaits comme celui-ci : *« Que l'enseignement catholique soit beaucoup plus tourné vers l'homme au lieu de viser le divin. »* Ils se comparent en outre fréquemment à leurs collègues du public : *« Nous ne faisons ni mieux ni plus mal qu'eux »* et *« c'est justement là que nous ne sommes pas à la hauteur, l'enseignement catholique, ça devrait reposer sur la valeur des personnes, les compétences et le métier c'est pareil dans le public »*.

Une proximité de l'institution et de fortes attentes à son égard

À l'examen, plus encore que l'appréhension de l'avenir, c'est bien le rapport à l'institution qui modèle la vision, infléchit le regard, imprègne tout le jugement des JP1. La place prépondérante de ce thème en entretiens est encore affirmée par les écrits. À la question ouverte : *« Selon vous, y a-t-il un point prioritaire sur lequel l'école catholique doit évoluer ? »*, 70 % des réponses portent précisément sur le caractère propre. Elles ont la forme d'un débat vif et sans complaisance.

Discutés avec ardeur : l'exercice de la catéchèse – Où ? Par qui ? –, la traduction visible de la catholicité de l'école – quelle déontologie et surtout quel(s) modèle(s), quelle *« ouverture aux autres religions » ?* –, la pratique *« concrète »* du *« fameux caractère propre »* par les personnes et à l'égard des personnes… Exprimé, enfin, avec non moins de force, le besoin d'être éclairé, soutenu, aidé, pour *« y voir clair dans tout ça »*.

Rien d'étonnant à la vivacité de ces désaccords non plus qu'à leur sérieux. C'est que pour les JP1, la réalité de l'institution ne fait pas de doute ! Identifiée au niveau diocésain, elle a pour eux plusieurs visages. D'abord recrutante, et, en cette fonction, porteuse d'un projet chrétien de référence. Un projet qui, en raison de l'âge des enfants en 1er degré, s'exprime au quotidien dans la vie des écoles : *« Dieu est présent dans le 1er degré »*… au point que chaque jeune enseignant y est confronté, que chacun est conduit à prendre à son égard une position qui l'implique en personne.

L'institution assure en outre une formation initiale spécifique, elle gère leur devenir professionnel, et assure leur formation continue. Tout ce parcours, certes variable selon les lieux, produit sur les JP1 des effets intégrateurs très sensibles. Pour eux, l'enseignement catholique, c'est bien une organisation de proximité, ce sont des personnes – responsables, animateurs-formateurs, formateurs – le *« modem » (sic)* qu'est l'école venant le leur rappeler si besoin.

Non, rien de rien!

Nous rappelons dans l'encadré ci-contre les principales attentes qu'adressent à l'institution les JP1 heureux de leur engagement professionnel, mais lucides quant aux vraies questions qu'il leur pose tout de même !

Lumineux, donc, ce métier, même s'il contient ses parts d'ombre.

Au terme de cette enquête à la fois marquée d'enthousiasme et de sincérité critique, nous garderons surtout en tête la magnifique brassée d'écrits par lesquels ces jeunes enseignants ont voulu répondre, dire à la fois leur bonheur et leurs espérances, souvent pour tenter de *« simplement faire comprendre ce qu'ils font en classe »* et ainsi décrire un métier que chacun croit si bien connaître…

L'enseignement catholique dispose, en son corps de JP1, d'un potentiel certain. Riches, drolatiques, amers, violents, sensibles, et plus que tout, attachés aux enfants dont ils s'efforcent de favoriser la croissance.

Non, *« je ne regrette rien malgré tout ce que j'ai écrit »*, ce propos contient bien tous les autres !

■FRANCE ROLLIN

Agir pour répondre aux attentes des JP1

Rendre plus perceptible l'estime de l'institution à leur égard
Créer le plus possible les conditions du travail en équipe
Sous toutes ses formes, par des moyens – y compris TIC* – propres à compenser l'isolement

Structurer une formation continue spécifique
Repérer et généraliser les bonnes organisations existantes

Inclure ou généraliser en formation initiale
Une préparation des personnes au choc des situations relationnelles difficiles : nouveaux comportements sociaux, contact direct avec les parents, pédagogie des différences, des handicaps

Expliciter ses attentes en matière de caractère propre
« Mettre son corps enseignant à l'aise avec la foi » (sic), « nous aider à dire ce qu'est l'école catholique »

Aménager des parcours des avenirs
Structurer et parfois clarifier le chemin des suppléants
Assurer le suivi des débutants
Ouvrir à tous les portes pour l'avenir

* Technologies de l'information et de la communication.

Méthode utilisée pour l'enquête « Jeunes profs 1er degré »

→ Constitution de la population par analyse des fichiers 2000/2001 Sgec (Secrétariat général de l'enseignement catholique) et Solfège. Âge/ancienneté - 26/39 ans, entrés en 1996 et après.
– Consultation préalable - Entretiens individuels d'1 h 15 environ. 6 institutionnels et 24 JP1, échantillonnés selon sexe, âge, diocèse, ancienneté, type et taille d'établissement. Propos enregistrés. Saisie intégrale. Analyse selon la méthode de codification/déconstruction. Discours classé en thèmes. Fragments hiérarchisés.
– Recherche qualitative dans l'utilisation de questionnaires. Questionnaire - Écrit avec le texte des entretiens et composé selon leur hiérarchie thématique. 11 groupes de questions fermées pour 20 plages de questions ouvertes. Traitement intégral des écrits par codification/déconstruction. Échanges spontanés courrier et *e-mail*. Entretiens complémentaires pour contrôle : 10. Total matériau qualitatif : 1 200 pages de texte continu.
– Analyse croisée entretiens/questionnaires/écrits - Questionnaires reçus et décomptés = 1 632, soit 39 %, + 256 hors champ. Arrivés à temps et traités = 1 423, soit 34 % de la population destinataire, estimée à 4 180.

Tout au long du travail, appui sur cinq personnes référentes (experts et cadres).

CLAUDE LIBERT

Avec Mère Teresa

D.R.

« La sainte de Calcutta » a été béatifiée six ans seulement après sa mort, le 19 octobre dernier. Sa communauté a essaimé partout dans le monde et travaille au service *« des plus pauvres parmi les plus pauvres »*. Attirée par le charisme de ces sœurs en sari blanc à liseré bleu, Claude Libert est devenue bénévole. Calcutta, Phnom Penh, Manille, Addis-Abeba[1]...

■ÉLISABETH DU CLOSEL

Elle dit : *« L'École du Louvre a été ma plus grande joie. »* Elle dit encore : *« Depuis que je suis toute petite, j'ai voulu allier l'amour de l'art et le désir d'aller vers les autres. »* Elle fait une pause, secoue sa chevelure auburn, verse du thé dans les deux tasses, attend une plage de silence, et ajoute : *« Mère Teresa est la plus grande aventure du XXe siècle. »* Avec ces trois phrases, j'ai l'essentiel pour comprendre l'orientation que Claude Libert a donnée à sa vie. Trois phrases et tellement de choses derrière. Elle aimerait d'ailleurs que je m'en contente, et que l'on passe directement au vif du sujet : son expérience de volontaire auprès des Missionnaires de la Charité, congrégation fondée en Inde par Mère

Teresa et reconnue officiellement par le Vatican en 1950, qui a essaimé depuis sur les cinq continents (*cf.* encadré). Non qu'elle en tire gloriole. Elle n'arrête pas de dire : *« J'y vais parce que j'aime cela. Je ne fais que passer. Et puis, je rentre chez moi, dans mon cocon. C'est facile. D'autres font tellement plus. Vous devriez les rencontrer. »*

Rêve d'enfance

Fille des Ardennes, c'est comme si elle portait en elle les affres de la Grande Guerre et les souffrances des Poilus. Gageons que si elle avait eu vingt ans en 1914, Claude aurait été infirmière au front. Elle est née bien plus tard. Après la Seconde Guerre mondiale. Mais toutes ces images de missionnaires, de solidarité, d'aventure, s'accrochent à ses basques. Et puis, il y a la petite Thérèse, celle de Lisieux – qui devait rejoindre Saïgon (Viêt-nam), s'occuper des lépreux si la mort ne l'avait pas emportée – qui l'accompagne dans son quotidien. Thérèse de Lisieux, la Française, patronne mondiale des missions, inspiratrice de Teresa de Calcutta, l'Albanaise partie sillonner les chemins du monde et s'installer en Inde[2].

« Je ne suis ni médecin ni infirmière, je suis juste venue avec mes mains. »

Adolescente, Claude veut devenir convoyeuse de l'air[3]. L'art la rattrape. Après l'École du Louvre, il devient un pôle fondamental de sa vie : critique, conférencière, elle court d'une exposition à un musée, passe des heures en bibliothèque... Avec une prédilection pour le XIXe siècle et le début du XXe. Elle concrétise parallèlement un autre rêve d'enfance, en voyageant et travaillant comme bénévole sur le terrain de l'entraide, *« quelque part dans le monde »*, bien avant de rencontrer les Missionnaires de la Charité.

Toutes ces passions mêlées et un désir d'agir l'ont guidée, concrètement, jusqu'à Mère Teresa, *« cette toute petite femme* [1,52 m], *toute ridée, pétrie de force et d'humilité »*. Novembre 1994, Claude prend un vol pour Calcutta, avec deux objectifs : accompagner les malades au « mouroir » de Khaligat, et rencontrer la fondatrice. *« Rien n'est comparable à ce qui se passe à Calcutta. À peine arrivée, j'ai tout de suite eu le sentiment d'être là où je devais être, malgré la surpopulation, la misère, les odeurs, les relents d'égouts, le tintamarre incessant, les rats, les montagnes de détritus, les malades dans un état que l'on ne peut imaginer, les mourants. Khaligat est un pôle magnétique,* ose-t-elle. *Quand j'ai obtenu l'affectation au mouroir – après avoir simplement dit aux sœurs : "Je ne suis ni médecin ni infirmière, je suis juste venue avec mes mains" – parmi les dizaines d'autres bénévoles qui la souhaitaient, j'ai considéré cela comme une grâce. Cette expérience a été un véritable choc. J'ai vécu un mois et demi au milieu de l'enfer et du ciel. Mais une sérénité incroyable, quasi inexplicable, émanait de toute cette souffrance. Et tout d'un coup, j'ai eu un flash. Mère Teresa réalisait à Khaligat ce pour quoi la petite Thérèse s'était préparée pour Saïgon. Pour moi, ç'a été une révélation, une vibration. La filiation entre ces deux "saintes femmes" dont tout le monde parle est devenue une évidence. »*

Comment a-t-elle rencontré les Missionnaires de la Charité ? Claude ne s'en souvient plus précisément. Mais lorsque Mère Teresa reçoit le prix Nobel de la paix en 1979, c'est le déclic. Elle va dévorer des ouvrages, assister à des conférences, rencontrer des *« volunteers[4] »*, se rendre à Paris, rue Saint-Bon, puis rue de la Folie-Méricourt, siège de la communauté dans la capitale où les *« sisters[4] »* ont ouvert un foyer d'accueil et distribuent actuellement de 300 à 400 repas par jour. En 1993, elle se bouscule : *« Depuis le temps que tu en parles, maintenant, vas-y ! »* Et c'est Calcutta, qui restera l'expérience fondatrice. Depuis, dès qu'elle a trois sous devant elle, elle se rend disponible pour des missions d'un à deux mois.

Touchée

Après Calcutta, il y a eu Manille, Port-au-Prince, Addis-Abeba, Phnom Penh, et, l'été dernier, Naplouse. Et toujours, Claude reste profondément touchée par la simplicité, l'énergie et le rayonnement de toutes ces femmes ne possédant comme unique bien matériel que deux saris, qui ont emboîté le pas de Mère Teresa et poursuivent son action. Ainsi répondent-elles, à leur manière à *« l'appel au sein de l'appel »* qui retentit, le 10 septembre 1946, au cœur de la religieuse dans le train l'emmenant en retraite à Darjeeling, *« un train indien, toujours bondé, ahanant sur les premières pentes de l'Himalaya, où chaque compartiment de troisième classe et chaque gare sont des tableaux de la misère humaine[5] »*. Claude : *« J'ai trouvé chez elles ce mélange de spiritualité et d'action qui correspond à mes idéaux de jeunesse. Quoi qu'elles fassent, quoi qu'il arrive, elles sont toujours disponibles, souriantes, accueillantes, joyeuses à tel point que l'on a envie de les imiter. Cela m'a définitivement séduite et c'est pour cela que j'y retourne. Pourtant, Dieu sait si leur vie n'est pas facile, soumise à des règles immuables, rythmée par la prière. Dieu sait si nous, volontaires de passage, les désorganisons parfois dans leur travail avant d'être efficaces ! On a aussi souvent reproché à Mère Teresa le manque d'hygiène et d'assistance médicale sérieuse dans les centres d'accueil. Mais l'objectif de la congrégation n'est pas de soigner. Il est de donner de l'amour et d'accueillir un maximum de personnes dont nul ne veut s'occuper – "les débris humains" – pour les nourrir, les laver, leur donner les soins de base minimums, voire les aider à mourir. Mais aussi pour les restituer dans leur dignité et ranimer le souffle en elles. »* ■

Emblème

D.R.

Aujourd'hui, 4 400 petites sœurs portent le sari blanc à liséré bleu, emblème des Missionnaires de la Charité. La congrégation compte 689 fondations dans 129 pays dont la France (Paris et Marseille), 1 370 centres destinés aux plus pauvres en fin de vie, 750 foyers d'accueil et 460 établissements scolaires. Plus de 90 maisons ont été ouvertes depuis la mort de la fondatrice. Mais toujours pas en Chine, alors que « Mère », comme l'appelaient les sœurs, en rêvait. Une branche masculine a été fondée en 1963. Elle regroupe 500 religieux dans 17 pays, dont la France.

C'est en 1950 que la congrégation est reconnue officiellement par le Vatican. Dès lors, elle va se développer dans l'Inde entière. Avant de franchir les frontières, à la demande d'Églises et de gouvernements. Les lépreux, les handicapés, les malades dont personne ne veut, les jeunes délinquants, les drogués, les sidéens, les « sans-nom »... trouvent aide, soin et réconfort auprès des sœurs.

Pourtant, Mère Teresa vit dans une souffrance inouïe. On le saura en 1998, lorsque l'archevêque de Calcutta demande à Jean-Paul II une dispense pour ouvrir son procès en béatification, avant les cinq années habituelles. Dans sa correspondance avec ses confesseurs, la religieuse confie que, pendant les cinquante dernières années de sa vie, elle a connu une *« nuit de l'âme »* : *« J'éprouve que Dieu n'est pas Dieu, qu'il n'existe pas vraiment. C'est en moi de terribles ténèbres. »* Une révélation qui nous la rend encore plus proche.

■ **EDC**

1. Inde, Cambodge, Philippines, Éthiopie...
2. Clin d'œil : Thérèse de Lisieux est morte le 30 septembre 1897, Mère Teresa le 5 septembre 1997, presque un siècle plustard, jour pour jour.
3. Officier navigant de l'armée de l'air, agissant notamment dans le cadre d'évacuations sanitaires et de missions humanitaires.
4. La langue officielle de la congrégation est l'anglais.
5. Guillemette de La Borie, Petite vie privée de Mère Teresa, Desclée de Brouwer, 2003, 10,50 €.

Au carrefour des religions

Dans le XIe arrondissement de Paris, le lycée Charles-Péguy organise plusieurs fois par an des rencontres entre élèves juifs, chrétiens et musulmans. Ensemble, ils s'interrogent sur leurs religions.

■ SOPHIE BIZOUARD

C'est dans une grande salle baignée de lumière qu'une trentaine d'élèves et d'adultes se retrouvent, ce vendredi 14 novembre 2003, au sein du lycée Charles-Péguy. Le père Christophe Roucou, de la Mission de France, anime ce temps de dialogue pendant lequel, chaque trimestre, des élèves des trois religions monothéistes s'expriment librement autour d'un thème.

Cette démarche « permet de discuter dans un vrai contexte de laïcité, où l'on n'ignore pas les religions ».

Agathe Laflèche, responsable de cet établissement parisien, ouvre la rencontre et propose un salut mutuel : elle invite les élèves de chaque religion à se présenter en levant la main. Aujourd'hui, les adolescents chrétiens, juifs et musulmans sont venus dialoguer ensemble sur cette question : *« La prière est la voie privilégiée du dialogue avec Dieu, y en a-t-il d'autres ? »*

Avant que la discussion ne prenne libre cours, trois jeunes, représentant chacun une confession, exposent un début de réponse, fruit d'un travail de réflexion mené en groupe lors de moments de formation religieuse.

« Pour les juifs, commence Harold, 15 ans, *trois moments de prière permettent de parler à Dieu, à chaque instant, heureux ou difficile : au lever du soleil, au crépuscule, et pendant la nuit ; ces différents moments symbolisent respectivement la joie, l'incertitude, et la tristesse. L'étude de la Torah nous rapproche aussi de Dieu, à plus forte raison si l'on met en pratique ses commandements. L'observation de la nature nous fait prendre conscience de la beauté de la Création : les êtres vivants sont tous des étincelles divines. Enfin, la nuit, le rêve permet aussi d'entrer en relation avec Dieu, et c'est alors Lui qui fait le premier pas, en venant vers nous. »*

Dans le respect de la chronologie historique des religions, c'est ensuite François, catholique, qui prend la parole : *« À chaque instant, il faut être à l'écoute de Dieu, ne pas parler sans cesse, mais Lui laisser nous montrer le chemin. Ce peut être aussi quand nous admirons un paysage, quand nous tendons la main et que nous acceptons la différence de l'autre, que nous entrons en relation avec Dieu. L'Eucharistie est un moment de partage que l'on vit avec Jésus. »*

Lama, musulmane, poursuit : *« Une démarche spirituelle personnelle permet d'entrer facilement en relation avec Dieu, au cours des cinq prières quotidiennes. Des actes symboliques, comme le ramadan, favorisent une réflexion religieuse : pendant le jeûne, c'est notre âme qui contrôle notre corps, et non l'inverse »*, explique-t-elle. Elle détaille ensuite les trois autres piliers de l'islam : la profession de foi, le pèlerinage à La Mecque et l'aumône. *« Un autre moyen d'entrer en relation avec Dieu est de lire le Coran qu'Il nous a envoyé : il faut essayer de le comprendre, c'est difficile car il en existe beaucoup d'interprétations différentes. »*

Puis les interventions fusent : on se demande si Dieu est présent en soi en permanence, dans quels moments il faut faire appel à Lui : seulement pour Lui demander de l'aide ? La société d'aujourd'hui et le matérialisme ambiant n'apparaissent pas comme des conditions propices pour vivre pleinement sa foi, au point que certains jeunes croyants disent se sentir un peu marginaux.

Des élèves, musulmans et juifs, expliquent l'intérêt des prières renouvelées et du sabbat, qui permettent de consacrer un peu de son temps à Dieu, et de se recentrer, au milieu des préoccupations futiles du quotidien.

Le père Christophe Roucou a vécu de nombreuses années en Égypte. Il évoque le souvenir des appels à la prière du muezzin à Suez, qui étaient aussi pour lui un rappel à la dimension de prière de sa vie de prêtre...

Pique-nique et échange

À Charles-Péguy, des temps de découverte et d'approfondissement des religions sont proposés aux élèves. Depuis toujours, ceux qui le souhaitent peuvent suivre une catéchèse chrétienne. À partir de 1965, des personnes issues du judaïsme libéral ont commencé à animer des moments de rencontre, devenus aujourd'hui hebdomadaires. Sophie Dokhan réunit ainsi chaque semaine trois groupes de jeunes juifs – ils composent environ 10 % de l'effectif des élèves.

Christiane Conturie, responsable pédagogique, voit dans ces initiatives une même volonté d'*« aider les jeunes à approfondir leurs racines religieuses »*. Pour ce faire, *« l'école ne doit pas être un lieu neutre : les convictions religieuses y sont acceptées et même encouragées »*, ajoute-t-elle.

La proportion d'élèves musulmans va croissant depuis une dizaine d'années. Cela a

« Insister sur les divergences plutôt que sur les points communs »

→ Mahmoud Azab est enseignant en civilisations sémitiques et islamiques à l'Inalco*. Il vient rencontrer les élèves musulmans du lycée Charles-Péguy (Paris XIe) plusieurs fois dans l'année et prépare avec eux les rencontres interreligieuses qui y sont organisées. Il voit dans la foi un élément de rapprochement des croyants des différentes religions, dans *« l'amour de Dieu et la recherche d'une fraternité proposée »*. Il cite des convergences entre judaïsme, christianisme et islam : *« Abraham, le monothéisme, des textes fondateurs, axes fondamentaux autour desquels s'articulent les religions, l'existence de lois… »*

Pour Mahmoud Azab, la tendance au dialogue qui se dessine depuis plusieurs années est due à la peur : on se rencontre afin de se rassurer. Il explique : *« Il faudrait insister sur les divergences plutôt que sur les points communs, pour mieux comprendre celui qui est différent de nous, et l'accepter tel qu'il est. Le dialogue doit servir à comprendre la différence de l'autre. »* Il appelle enfin à l'autocritique des cultures religieuses et à l'interprétation des textes, pour aboutir à une pratique de la religion adaptée à notre société.

■ SB

* Institut national des langues et civilisations orientales.

Trois différences qui s'écoutent. De gauche à droite : Lama, musulmane, Harold, juif, et Priscille, catholique. (Photo : S. Bizouard)

conduit la direction de Charles-Péguy à instaurer des moments de réflexion, proposés par Agathe Laflèche, au cours du mois de ramadan, pour permettre à ces adolescents de s'interroger ensemble sur le sens du jeûne. Une initiative *« à la fois modeste et très symbolique »* selon la directrice. Depuis la rentrée 2002, c'est un parent d'élève, Mahmoud Azab (*cf.* encadré), qui anime les moments de rencontre des élèves musulmans. Quelques-uns d'entre eux ont un jour souhaité confronter leurs idées avec les autres religions sur des sujets plus précis. Ils ont choisi Abraham, qui est finalement devenu le thème de la première rencontre interreligieuse en 2000.

Depuis, ce sont les animateurs des différentes religions qui décident ensemble des thèmes de ces réunions, parmi lesquels : « La paix » – qui a eu le plus de succès –, « Construire un monde sans haine et sans peur », « Le repas »… Ils esquissent ensuite avec les jeunes qu'ils accompagnent des pistes de réponse ou de questionnement plus approfondi. Enfin, ce petit monde se retrouve un vendredi par trimestre, à l'heure du déjeuner, autour d'un pique-nique rapide suivi d'une heure d'échange.

Tous les élèves et adultes du lycée sont conviés, sans exception. Toutefois, ce sont le plus souvent les croyants qui prennent la parole, ce que regrette Priscille, qui vient pour la première fois. Elle trouve *« intéressant d'entendre les différentes opinions, de voir comment les autres vivent ». « On a tellement de préjugés,* ajoute-t-elle. *Là, on a un œil plus objectif sur la religion des autres. Cela m'apporte aussi des réponses que ma religion* [catholique] *ne me donne pas. Mais il faudrait ouvrir le débat à des sujets qui touchent plus les jeunes dans leur vie quotidienne : davantage de sujets de société. »*

Harold remarque que si de telles rencontres aident à *« mieux connaître les autres, et à s'ouvrir à eux, elles permettent aussi de se construire et d'approfondir sa propre foi ».*

Une clef

Christiane Conturie reçoit un retour encourageant de la part des parents d'élèves. Jeunes et adultes sont heureux que ce qu'elle décrit comme une *« tolérance positive »* existe, même si beaucoup ne participent pas à ces rassemblements.

Le père Christophe Roucou pense que cette démarche favorise chez les élèves une prise de conscience de leur identité. Elle leur *« permet de discuter dans un vrai contexte de laïcité, où l'on n'ignore pas les religions ».* De tels moments d'échange sont l'occasion d'une *« confrontation au regard de l'autre, qui nous renvoie à nos propres traditions »*, note-t-il. Avant de conclure : *« Je ne suis pas à la recherche du plus petit commun dénominateur entre les religions, mais il y a des valeurs communes à découvrir, comme la façon dont la foi en Dieu nous rend attentifs à telle ou telle dimension de l'homme ; il y a aussi l'importance de cette foi dans une société qui lui fait peu de place. »*

Ces temps de rencontre sont peut-être aussi une clef, pour comprendre, comme l'a écrit Gandhi, que *« celui qui est au cœur de sa religion est au cœur de toutes les autres religions ».* ■

Ouvrir les portes de sa classe

Accompagner les nouveaux enseignants est devenu un enjeu vital quand on sait que dans les dix années qui viennent, ils seront plusieurs milliers à être recrutés. Les conseillers pédagogiques ou tuteurs ont un rôle essentiel à jouer. Dans le Grand Sud-Est, une formation interrégionale de renforcement didactique leur est proposée. Témoignages de deux d'entre eux.

■ DANIELLE LACROIX

J'ai toujours eu envie de partager avec des collègues ce que je fais, pensant qu'avec l'expérience, on acquiert un savoir-faire qui peut être utile à d'autres », s'exclame Martine Chabanat, professeur de mathématiques au lycée Sainte-Thècle[1] de Chamalières (Puy-de-Dôme). Martine a débuté sa carrière en 1977. Professeur-conseiller pédagogique (PCP) depuis dix ans, elle a accueilli le premier Cafépien[2] en mathématiques sur Clermont-Ferrand ! *« À l'époque, je me lançais vraiment, j'avais juste suivi une formation assez générale de PCP »*, reconnaît-elle. Depuis elle a accompagné pas loin de dix stagiaires qui avaient passé soit le Caer[3] , soit le Cafep[2].

Curieux

En avril 2002, Martine a suivi la formation interrégionale « Didactique et accompagnement » (*cf.* encadré, p. 41). Cette année-là, date de lancement de ce dispositif étalé sur quatre ans, les mathématiques, les lettres, l'anglais et l'espagnol étaient concernés. Dans le groupe scolaire Sainte-Thècle, plusieurs enseignants ont suivi une session, car dans cet établissement, sur 86 enseignants, ils sont une bonne dizaine à être PCP dans différentes disciplines.

« Nous nous sommes retrouvés une trentaine de professeurs de mathématiques, raconte-t-elle, *venant de différentes académies, et exerçant aussi bien en collège qu'en lycée général ou technologique. Certains étaient déjà tuteurs ou PCP, d'autres le seraient bientôt. Cette diversité s'est révélée très enrichissante. »* Elle permet, en effet, de découvrir que d'une région à l'autre, les fonctionnements diffèrent : *« Nous avons vite fait connaissance,* continue Martine Chabanat, *et les échanges entre nous ont été nombreux : on a pu comparer nos statuts, voir qui avait ou non des décharges horaires pour exercer sa mission. Mais nous avons aussi abordé nos questions sur l'accompagnement des stagiaires. »* Car être PCP, c'est finalement se poser plus de questions qu'avant, et ça oblige à rester curieux sur sa matière, ses élèves, sa pratique…

Dans cette formation, l'approfondissement de la discipline et l'actualisation de ses connaissances sont parmi les objectifs : *« Durant cinq jours,* indique Martine, *Alfred Bartolucci, formateur du Cepec[4] à Lyon, lui même professeur de mathématiques, a servi de fil rouge à la formation. De plus, nous avons bénéficié de l'intervention de personnes très différentes : un inspecteur pédagogique régional en maths, deux enseignants-chercheurs de l'université de Clermont-Ferrand, une prof d'IUFM[5]… »* Cette dernière, par exemple, traitait des « apports de la didactique en mathématiques pour l'enseignant dans sa classe, concepts principaux, problématique nouvelle ». *« J'ai été aussi très intéressée,* poursuit Martine, *par l'alternance des conférences et des ateliers qui permettent de travailler concrètement sur des documents ou des cours. On y repérait bien ce qui relevait des tâches ou des techniques. »* Annick Arrouf, professeur de français au collège et au lycée, dans le même établissement que Martine, a également suivi la formation en lettres avant de devenir à son tour PCP. Elle témoigne : *« Les apports disciplinaires sont importants, car, pour ma part, j'enseigne depuis 1979 et je n'ai jamais eu de formation en IUFM. J'ai appris comme beaucoup mon métier sur le tas ! »* Longtemps tutrice pour des stagiaires en pratique accompagnée, Annick Arrouf avait envie d'accueillir un jeune toute l'année, d'autant qu'elle intervenait déjà dans des formations pour des suppléants à l'IFP[6] de Clermont-Ferrand.

> « Nous apprenons énormément en accompagnant un futur prof. On évolue l'un et l'autre. Nous sommes complémentaires. »

Comme beaucoup d'enseignants qui

3 questions à François Brugière*

Quel est l'objectif de cette formation de PCP ?**

Les départs d'enseignants signifient aussi davantage d'arrivées dans les établissements ! Pour accompagner les nouveaux professeurs durant leur formation initiale et leurs premières années d'exercice, il y a un besoin accru d'accompagnateurs. Avoir des PCP motivés et formés, c'est avoir des personnes ressources dans les établissements. C'est devenu un enjeu incontournable pour réussir le recrutement et l'insertion de nos nouveaux profs.

Pourquoi avoir fait le choix de regrouper plusieurs régions ?

Si on avait réuni des professeurs séparément dans chaque région et par discipline, dans beaucoup de cas il y aurait eu insuffisamment de stagiaires. Nous n'en avions pas les moyens. De plus, nous n'aurions pas enclenché une dynamique suffisante d'échanges de pratiques et aurions perdu en efficacité. Avec ce dispositif interrégional, en quatre ans, plusieurs centaines de PCP ou tuteurs auront été touchés.

Quel impact cela a-t-il eu institutionnellement ?

Monter ces sessions en commun a permis aux Arpec et aux centres et organismes de formation de vivre la responsabilité de formation comme une fonction partagée, avec une reconnaissance mutuelle de nos rôles. ■

* Directeur de l'Association régionale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique (Arpec) Auvergne-Limousin.
** Professeur-conseiller pédagogique.

ICFP Marseille. Les professeurs-conseillers pédagogiques d'histoire ont fait le noir pour éclairer leurs pratiques. (Photo : D. R.)

deviennent PCP, Annick affirme avec conviction combien *« former de jeunes collègues est passionnant »*. Et d'ajouter : *« Nous apprenons énormément en accompagnant un futur prof. On évolue l'un et l'autre. Nous sommes complémentaires : par exemple cette année, j'apprends avec ma stagiaire d'autres façons de choisir ou d'aborder les textes. En revanche, j'essaie qu'elle relativise le découpage des heures dans la discipline et qu'elle n'ait pas toujours les yeux sur le calendrier et le programme… »* Pour Martine également, être PCP apporte beaucoup à l'exercice de son métier. *« Ma démarche, ce n'est pas "Je vais t'apprendre quelque chose", c'est d'abord ouvrir les portes de ma classe, en acceptant le regard neuf et critique de l'autre. »* Et quand on évoque sa formation, elle déclare modestement : *« Je suis un peu moins ignorante… »* ■

1. 7, rue Amélie-Murat, 63400 Chamalières.
2. Titulaire du Cafep : Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans les établissements d'enseignement privés du second degré.
3. Concours d'accès à l'échelle de rémunération.
4. Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil, 14, voie Romaine, 69290 Craponne.
5. Institut universitaire de formation des maîtres.
6. Institut de formation pédagogique.

La formation « Didactique et accompagnement »

Profil

Il s'agit d'un dispositif interrégional de formation avec une programmation sur quatre années (2001-2005) dans lequel sont impliqués :

- 4 Arpec[1] du Grand Sud-Est : Provence-Alpes-Méditerranée, Lyon, Grenoble, Auvergne-Limousin, avec le concours de l'Unapec[2].
- 4 organismes de formation en partenariat : Cepec[3] (Lyon), CNFETP[4] (Lyon), ICFP[5] (Marseille), IFP[6] (Clermont-Ferrand).
- Public visé : enseignants qui sont déjà ou seront PCP, tuteurs, conseillers pédagogiques, qui accompagnent les lauréats des concours Cafep ou Caer, ou des enseignants en début de carrière dans l'enseignement technique.

Modalités pratiques

- 4 lieux conjoints d'implantation : Clermont-Ferrand, Grenoble, Lyon, Marseille.
- « Universités de printemps », du lundi au samedi, avec alternance d'apports d'intervenants (aussi bien institutionnels qu'universitaires) et d'ateliers.
- Disciplines concernées :

– en 2001-2002 : mathématiques, lettres, anglais, espagnol.
– en 2002-2003 : histoire géographie, sciences de la vie et de la Terre (SVT), documentation, métiers du tertiaire.
– en 2003-2004 : arts plastiques, génies industriel, mécanique et électrique, sciences physiques, technologie.
– en 2004-2005 : lettres-histoire, anglais-lettres, sciences économiques et sociales, éducation physique et sportive (EPS), éducation musicale.

Contacts

- Arpec Auvergne-Limousin, 28, rue Bernard-Brunhes, 63100 Clermont-Ferrand. Tél. : 04 73 91 86 79.
- Arpec Grenoble, 19, avenue des Maquis-du-Grésevaudan, 38000 La Tronche. Tél. : 04 76 63 02 37.
- Arpec Lyon, 5, rue Adelaïde-Perrin, 69002 Lyon
Tél. : 04 78 92 94 55.
- Arpec Provence-Alpes-Méditerranée, 41 B, rue d'Isoard, 13001 Marseille. Tél. : 04 91 64 30 25. ■

1 Association régionale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique.
2 Union nationale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique.
3. *Cf.* note 4 de l'article ci-dessus.
4. Centre national de formation de l'enseignement technique privé.
5. Institut catholique de formation pédagogique et professionnelle.
6. *Cf.* note 6 de l'article ci-dessus.

Contrat simple et contrat d'association

Au cours du XXe siècle, des lois ont établi les règles de fonctionnement entre les établissements privés d'enseignement et l'État. Les 8 321 établissements catholiques d'enseignement regroupés au sein de 6 000 associations, qui emploient plus de 200 000 personnes, sont particulièrement concernés par les contrats fondés sur la loi Debré.

■FNOGEC

La loi Debré donne les moyens matériels d'exercice de la liberté d'enseignement. Datée du 31 décembre 1959, elle a été modifiée le 1er juin 1971 (loi Pompidou) puis le 25 novembre 1977 (loi Guermeur) et enfin le 25 janvier 1985 (loi Chevènement).

Trois situations

Son article 1 confirme explicitement la légitimité de l'existence des établissements d'enseignement privés régulièrement ouverts et leur « caractère propre », par ailleurs constitutionnellement reconnu.
Cette loi offre à ces établissements de passer un contrat avec l'État. Moyennant un contrôle de type administratif et financier, l'État prend non seulement en charge les salaires des enseignants, mais apporte – selon le genre du contrat – une participation financière au fonctionnement des établissements.
Il existe trois situations :
– L'établissement ne se lie pas à l'État par contrat. En ce cas, le contrôle de l'État se limite au respect des titres exigés des directeurs et à celui de l'ordre public (article 2 de la loi Debré). Ce sont les écoles hors contrat. Aucun établissement catholique d'enseignement ne se trouve dans cette situation aujourd'hui.
– L'établissement scolaire privé met des classes sous contrat simple. Depuis septembre 1980, ce type de contrat ne peut plus être conclu que pour des classes maternelles et élémentaires. Ce contrat permet aux maîtres, tout en étant de droit privé, d'être agréés par l'État et de recevoir de lui leurs salaires. Il entraîne un contrôle pédagogique (l'obligation pédagogique se limite au respect des matières de base par référence aux programmes de l'enseignement public) et financier de l'État. Mais la loi n'oblige pas la commune à prendre en charge les dépenses de fonctionnement des classes mises sous contrat simple.
– L'établissement scolaire privé passe un contrat d'association avec l'État. Dans ce cas, les maîtres concluent un contrat de droit public avec l'État. Ce dernier les nomme avec l'accord du directeur pour enseigner dans tel établissement, et il les rémunère. Le contrôle pédagogique est plus contraignant que pour un établissement sous contrat simple, puisque sous contrat d'association, l'enseignement est dispensé selon les règles et programmes de l'enseignement public.
La loi oblige les communes à prendre en charge les dépenses de fonctionnement des classes primaires sous contrat d'association au prorata des élèves domiciliés sur son territoire ; toutefois rien n'interdit aux communes de prendre en charge l'ensemble des enfants scolarisés.
Le département pour les classes du collège, la région pour les classes du lycée participent avec l'État aux dépenses de fonctionnement de ces établissements.
Plus de 73 % des établissements catholiques d'enseignement ont opté pour ce type de contrat et leur nombre ne cesse de croître.

Les conditions d'obtention du contrat simple ou d'association

Certaines conditions sont communes aux deux types de contrats :
– Le délai de fonctionnement : l'établissement d'enseignement désireux de passer un de ces deux contrats doit être ouvert depuis cinq ans au moins à la date d'entrée en vigueur du contrat. Pour les nouveaux quartiers des zones urbaines comprenant au moins 300 logements, ce délai peut être ramené à un an par décision du préfet.
– Le directeur et les enseignants doivent posséder les diplômes requis pour enseigner.
– Les effectifs des classes sous contrat doivent être similaires à ceux de l'enseignement public, toutes conditions de fonctionnement étant égales.
– L'établissement doit présenter des locaux et des installations appropriées aux exigences de la salubrité.
– Préalablement à la passation du contrat, l'État doit avoir voté des crédits suffisants pour assurer la rémunération des personnels enseignants. Cela explique l'impossibilité d'obtenir certaines ouvertures de classes.
Cependant, le contrat d'association ne peut être passé que lorsque l'établissement d'enseignement privé répond à un « besoin reconnu ». Ce besoin doit s'apprécier en fonction du respect du libre choix des familles.
Ce n'est donc pas seulement sur des critères quantitatifs liés au nombre de places disponibles dans les établissements existants que ce besoin sera reconnu, mais aussi sur des critères qualitatifs, tels que la demande des familles et le caractère propre de l'établissement privé lui-même.

Les effets des contrats simple et d'association

– L'État assure la rémunération des enseignants ainsi que les charges sociales et fiscales y afférentes qui incombent à l'employeur.
– L'État et les collectivités territoriales prennent en charge les dépenses de personnel et de fonctionnement des établissements (forfait d'externat, forfait communal ou convention municipale).
Il reste qu'aux termes des articles 14 et 15 de la loi Debré, certaines dépenses ne peuvent jamais être financées par les collectivités publiques. Une « contribution » familiale est donc demandée aux parents pour couvrir les investissements et l'enseignement religieux. Le montant de cette somme ainsi que les tarifs de la demi-pension et de l'internat doivent être déclarés annuellement en préfecture par un avenant financier au contrat, déposé avant le 31 janvier.
Tous ces textes sont une chance pour l'enseignement privé français. Pourtant ils ne sont pas toujours respectés, notamment par certaines collectivités territoriales. Des discussions sont donc en cours avec le ministère de l'Éducation nationale pour que des dispositions soient prises sur les points suivants :
– la reconnaissance explicite que l'État est le seul employeur des enseignants ;
– la prise en compte pour l'évaluation du

forfait communal et forfait d'externat (part nationale, part des collectivités locales) des dépenses liées à des intervenants extérieurs (psychologues, médecins scolaires...), des dépenses d'informatique liées à la pédagogie et aux matériels nécessaires à la réalisation des programmes scolaires, ainsi que des travaux imposés par les commissions de sécurité ;
– la place de l'enseignement privé sous contrat dans les textes liés à la décentralisation des pouvoirs de l'État au profit des régions ou des départements avec notamment l'accès à l'intercommunalité. ■

AIDES PUBLIQUES AUX ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS

Les écoles

CLASSES SOUS CONTRAT SIMPLE	CLASSES SOUS CONTRAT D'ASSOCIATION
Prise en charge par l'État des salaires des enseignants *article 5 de la loi du 31.12.1959 et article 4 du décret 60-390 du 22.04.1960*	*article 1 du décret 60-745 du 28.07.1960*
■Financement **facultatif de la commune pourles classes maternelles et élémentaires** *article 5, alinéa 6 de la loi du 31.12.1959, et article 7 du décret 60-390 du 22.04.1960* ■**Subventions d'investissement interdites** pour les élèves des classes maternelles et élémentaires	●**Classes maternelles :** *article 7 du décret 60-389 du 22 avril 1960* ■Financement **facultatif** de la commune ■**Subventions d'investissement interdites** ●**Classes élémentaires :** *article 4 de la loi du 31.12.1959 et article 7 du décret 60-389 du 22.04.1960* ■Financement **obligatoire** de la commune pour les **élèves résidant** sur son territoire à hauteur du coût de l'élève du public ■Financement **facultatif** de la commune pour les élèves non résidents (ou « hors commune ») ■**Subventions d'investissement interdites**
Garanties d'emprunt par l'État *article 51 de la loi de finances de 1964 (JO du 24.12.1964 modifié par les lois de finances de 1969 et 1982)* par la commune *article 19.1 de la loi du 19.08.1986*	
Mesures sociales autorisées mais facultatives (aide à la demi-pension, subvention pour les classes de découverte, voyages linguistiques…, gratuité des transports scolaires et/ou des équipements sportifs, aide à l'internat…) *article 7 de la loi du 31.12.1959 (codifié à l'article 533-1 du code de l'Éducation)*	
Subventions européennes *(Onilait, programme Comenius…)*	

Les collèges

UNIQUEMENT SOUS CONTRAT D'ASSOCIATION

■**Prise en charge parl'État des salaires des enseignants**
article 1 du décret 60-745 du 28.07.1960

■Versement par l'État d'un **forfait d'externat** équivalent **au coût salarial des personnels non enseignant** pour un collégien du public
article 27-5 alinéa 3 de la loi du 25.01.1985

■Versement par le **conseil général** d'un **forfait d'externat** équivalent au coût matériel du collégien public dans le département, majoré de 5 %
article 7-1 du décret 60-389 du 22 avril 1960

■**Subventions d'investissement autorisées** dans la limite de 10 % des dépenses annuelles de l'établissement autres que les dépenses couvertes par les fonds publics versés au titre du contrat d'association
article 69 de la loi du 15.03.1850 dite loi Falloux

Garanties d'empruntpar l'État
article 51 de la loi de finances de 1964 (JO du 24.12.1964 modifié par les lois de finances de 1969 et 1982)
par le département
article 19.1 de la loi du 19.08.1986

Mesures sociales autorisées mais facultatives
article 7 de la loi du 31.12.1959 (codifié à l'article 533-1 du code de l'Éducation)

Subventions européennes
(programmes Comenius, Lingua…)

Les lycées

UNIQUEMENT SOUS CONTRAT D'ASSOCIATION

■**Prise en charge parl'État des salaires des enseignants**
article 1 du décret 60-745 du 28.07.1960

■Versement par l'État d'un **forfait d'externat** équivalent **au coût salarial des personnels non enseignants** pour un lycéen du public.
article 27-5 alinéa 3 de la loi du 25.01.1985

■Versement par le **conseil régional** d'un **forfait d'externat** équivalent au coût matériel du lycéen du public dans la région, majoré de 5 %.
article 7-1 du décret 60-389 du 22 avril 1960

■**Subventions d'investissement :**

●**Lycées d'enseignement général :**
ces subventions sont autorisées dans la limite de 10 % des dépenses annuelles de l'établissement autres que les dépenses couvertes par les fonds publics versés au titre du contrat d'association.
article 69 de la loi du 15.03.1850 dite loi Falloux

●**Lycées d'enseignement technique et professionnel :**
possibilité de subventions et d'aides totalement libre dans la limite du principe de parité (subventions sans limitation de montant, prêt gratuit, mise à disposition de matériel).
Loi du 25.07.1919, dite Loi Astier
Arrêt du Conseil d'État du 19.03.1985, département de la Loire-Atlantique

Garanties d'emprunt
par l'État
article 51 de la loi de finances de 1964 (JO du 24.12.1964 modifié par les lois de finances de 1969 et 1982)
par la région
article 19.1 de la loi du 19.08.1986

Mesures sociales autorisées mais facultatives
article 7 de la loi du 31.12.1959 (codifié à l'article 533-1 du code de l'Éducation)

Subventions européennes
(programmes Comenius, Lingua…)

Le petit écran fait grandir

Près de Toulouse, au collège La Salle, grâce à la passion d'un de leurs enseignants, les sixièmes s'initient à la télévision depuis dix ans. Aisance devant la caméra, apprentissage des responsabilités, découverte de soi... le média offre d'étonnantes perspectives pédagogiques.

Photos : Bruno Grelon

En régie, l'équipe se montre attentive à donner du rythme à l'émission.

« *Comment êtes-vous devenu journaliste ? », « Quelles sont les qualités nécessaires pour ce métier ? »*. Face aux caméras, me voici questionné, épluché, par un trio de journalistes en herbe qui, très sérieusement, passent mon métier en revue.
C'est un peu le monde à l'envers. Venu interviewer les sixièmes qui animent un studio de télévision dans leur collège de Pibrac (Haute-Garonne), me voilà sous les feux des projecteurs ! Car, à La Salle, établissement de 400 élèves, depuis dix ans que Francis Despérès, professeur d'éducation physique et sportive, s'est lancé dans la « produc
tion télé », l'on ne manqu
jamais une occasion de fai
re fonctionner caméras e
régie.

Jeunes et anciens

Retour au plateau. Face à moi, Agathe, Vincent et Matthieu, tous trois âgés de 11 ans, répètent soigneusement leurs questions : *« Quelles études faut-il faire ? », « Dans quel pays le plus lointain êtes-vous allé ? », « Racontez un événement que vous avez vécu... »*.

Chacun prend le relais, s'essaie à une diction claire et fait montre de beaucoup d'aisance dans l'expression, pendant que l'on procède aux derniers réglages de lumière et de son. En effet, autour de la table où nous sommes installés, une certaine fébrilité règne. On monte les caméras sur leurs pieds, on branche les fils de liaison, on pose les micros sur la table – un directionnel, un d'ambiance –, on s'inquiète des retours images sur les écrans de contrôle.
Dans la pièce voisine, la régie, chacun s'affaire derrière son pu

Très à l'aise, les animateurs préparent toutefois avec soin leurs interventions.

pitre. On tape le générique en faisant attention à l'orthographe des noms, on fait défiler les reportages tournés la veille à Bordeaux, on s'entraîne au changement de caméra pour donner un rythme soutenu à l'émission.
Ce jour-là, le ballet des techniciens n'est pas encore parfaitement réglé, parce que c'est une première pour les élèves de 6e. Depuis la rentrée, quelques travaux d'amélioration n'ont pas encore permis l'utilisation de cet atelier vidéo. Alors, pour le redémarrage de la « chaîne », le maître d'œuvre, Francis Despérès, a fait appel aux « anciens ». Tout heureux de retrouver leur « terrain de jeu », des élèves de 5e sont donc venus en renfort pour aider les jeunes animateurs. À leurs côtés, servant d'encadrement, on retrouve une brochette d'animateurs âgés de 15 à 21 ans, qui à un moment ou un autre, ont marqué le petit écran du collège.

La maîtrise de soi

Delphine Maillard, 20 ans, qui prépare un BTS1 Force de vente et envisage d'entrer dans la police, a bénéficié, à l'époque, d'une classe à effectif réduit. *« J'ai profité un maximum de cet atelier, car nous en faisions plusieurs heures par semaine*, se souvient-elle, *plus tout ce que nous pouvions grappiller aux heures creuses comme à la pause déjeuner. »* Sketchs en anglais, mini-journal, reportage sur un jardin japonais, furent quelques-uns de ses grands moments de télévision. *« J'ai appris à être plus à l'aise, à me maîtriser, à accepter les critiques et à moins juger sur les apparences. Par ailleurs, les rapports avec les profs étaient plus conviviaux. »*
Même souvenir ému pour la souriante Élodie Goig, 21 ans, qui a passé trois ans à La Salle, et qui prépare aujourd'hui une maîtrise de droit et se destine à la magistrature. *« C'est le côté présentation qui me plaisait, pas la technique*, reconnaît-elle. *J'avais fait des essais avec* La cigale et la fourmi, *et à partir de là, j'ai présenté le journal. »*

Commentaires sur des reportages, rubrique cinéma, émissions diverses, Élodie, de surcroît spécialiste du bêtisier, s'est bien plu dans cet univers. *« J'ai eu vraiment l'impression de m'être investie dans cette école et d'avoir laissé une trace. Sans compter le plaisir que nous avions à nous retrouver, à sortir du cadre habituel. C'est un bon moyen pour s'exprimer et s'identifier. »*

Victoria Kacou, 19 ans, en BTS de comptabilité, n'a jamais raccroché. *« J'ai une caméra et je filme énormément. Je suis devenue une véritable accro du petit écran, car cette période m'a donné le virus. Alors pour compenser, je fais aussi du théâtre. »* Actuellement en seconde, la blonde Charlotte, 15 ans, se dit prête à en faire son métier mais a peur de *« rester des années dans l'ombre ! »*. En fait, elle avoue simplement qu'elle a *« besoin de reconnaissance personnelle »* et qu'elle *« aime cela »*. Cette littéraire a trouvé là sa motivation pour écrire : *« S'il n'y avait pas de texte, il n'y avait pas de journal. Aujourd'hui je continue à écrire et j'envisage même de lancer un petit journal dans mon lycée. »*

Marielle, 15 ans, qui voit son avenir dans la recherche, a trouvé son plaisir dans le reportage. Elle se souvient avec émotion de celui qu'elle avait fait après la catastrophe de l'usine AZF. *« On y est allé juste après l'explosion. Les images parlaient d'elles-mêmes. »*

De cette expérience, elle a appris beaucoup de choses comme l'autonomie : *« Je pense que cela m'a aidée à prendre des responsabilités, à gérer une équipe, à organiser mon temps. Et pour m'exprimer, je suis nettement plus à l'aise. »*

Le côté technique de la vidéo a ses adeptes.

L'enthousiasme des novices

Devant les caméras, tout le monde est bientôt prêt. Matthieu plisse les yeux et se plaint qu'il y a trop de lumière. Peut-être est-ce l'émotion ? Pourtant rien ne transparaît dans le visage de mes intervieweurs. Ça y est, c'est le top. Le silence règne. On me présente en quelques mots, et puis Agathe, Vincent et Matthieu posent leurs questions, attendent sagement la réponse, avant de passer à la suivante. Malgré les feuilles de papier qu'ils tiennent à la main, ils ont l'aisance de professionnels. Pas de « blanc » ni d'hésitation ; en une seule prise, c'est dans la boîte.

J'en profite pour, à mon tour, solliciter mes interlocuteurs. Matthieu n'a pas l'intention d'en faire son métier, car il rêve depuis son plus jeune âge de devenir pilote. *« J'aimerais bien toutefois arriver à filmer ça a l'air d'être une grosse responsabilité. »* Vincent, au contraire, a l'enthousiasme des novices. *« J'aime bien le côté technique, mais je passe devant la caméra sans hésiter, je m'y sens à l'aise. »* Lui qui aime bien le français se voit ou journaliste ou preneur de son. Quant à Agathe, elle découvre cet univers qu'elle a tout de suite aimé. *« J'aime filmer, mais c'est vrai que j'ai une caméra que mon grand-père m'a donnée. C'est sans doute pour cela que j'aimerais bien travailler dans la vidéo. »* Ces premières émotions « professionnelles », elle les a vécues la veille, lors d'un reportage à Bordeaux : *« J'ai interrogé le directeur de l'école. En fait, ce n'est pas un problème d'être devant la caméra et de présenter. Je n'ai aucune angoisse. Au contraire, c'est un vrai plaisir. »*

Un financement interne

Après la pause déjeuner, l'atelier reprend. C'est une journée un peu exceptionnelle, liée en partie à ma venue. Jean Bourrousse, le jeune directeur du collège, qui *« avoue avoir été, à son arrivée il y a un peu plus d'un an, agréablement surpris par cet atelier»*, a joué le jeu et aménagé les horaires, le tout en accord avec les professeurs qui regardent avec sympathie cet atelier… mais sans y participer.

C'est la faconde de Francis Despérès, son entrain, mais aussi son énorme investissement personnel qui font que « Télé-La Salle » fonctionne. Pas d'aide financière extérieure, ni de sponsors. Tout est financé par l'établissement, avec l'accord bienveillant de l'Ogec[2]. Et, au bout, bien des satisfactions. *« Cela apporte des choses que l'on n'aurait pas vues autrement, »* résume, d'un côté, Athina, 12 ans, en 5e. *« J'ai toujours gardé contact avec l'établissement et les profs,* confie de l'autre, Delphine, « l'ancienne », *et c'est avec plaisir que je reviens ici. »*

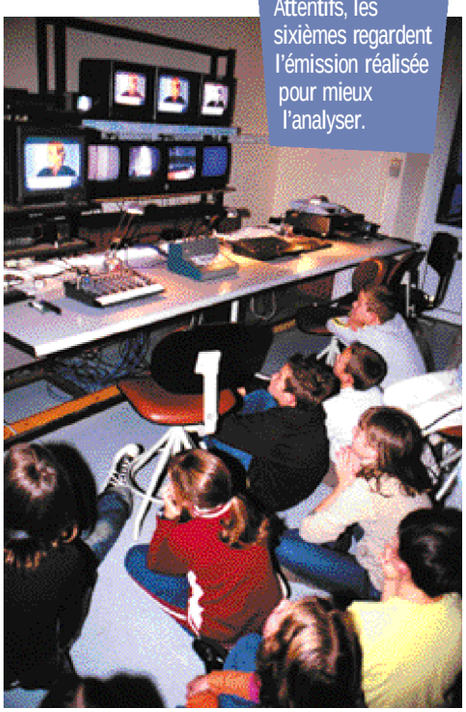
Delphine, 20 ans, comme d'autres anciens de « Télé-La Salle », garde le contact avec Francis Despérès.

Sur le plateau, mon tour est passé. Invitée suivante : la présidente des parents d'élèves, Béatrice Rivron, qui raconte le travail de l'Apel[3], le rôle des familles, l'importance de leur participation au sein de l'établissement. Tout le monde est attentif : le message a l'air de bien passer, mieux qu'un discours ou un rapport.

Et Francis Despérès de rêver d'une télévision scolaire qui réunirait en réseau plusieurs établissements à travers la France. On échangerait des émissions, des reportages, des cours... et les élèves seraient, en quelque sorte, les profs.

■ **BRUNO GRELON**

1. Brevet de technicien supérieur.
2. Organisme de gestion de l'enseignement catholique.
3. Association des parents d'élèves de l'enseignement libre.



Attentifs, les sixièmes regardent l'émission réalisée pour mieux l'analyser.

La constante macabre

La société conduit les enseignants du second degré à sélectionner plutôt qu'à former. Les profs seraient ainsi à l'origine de l'échec artificiel d'une proportion stable d'élèves. André Antibi[1], chercheur en sciences de l'éducation, dénonce ce scandale. Coup de gueule !

■ PROPOS RECUEILLIS PAR SYLVIE HORGUELIN

Vous venez de publier un livre, *La constante macabre*[2], dans lequel vous mettez le doigt sur un dysfonctionnement majeur du système éducatif, lequel ?

André Antibi : Si un certain pourcentage d'élèves n'est pas en situation d'échec après un devoir ou un examen, l'évaluation est considérée en général comme non crédible, « anormale ». Cette proportion régulière d'élèves, je l'appelle « la constante macabre ». J'ai enseigné pendant 20 ans sans me rendre compte de son existence ! Elle permet de comprendre l'invariance de l'échec scolaire malgré les réformes successives. Elle permet aussi d'expliquer la baisse inquiétante du nombre des étudiants dans les matières scientifiques : cette constante est plus présente dans ces disciplines, utilisées souvent pour sélectionner, du coup les étudiants préfèrent choisir d'autres filières.

D.R.

André Antibi
Chercheur en sciences de l'éducation

Comment expliquer ce phénomène ?

A. A. : La société fait jouer au système éducatif un rôle de sélection. Les élèves, mais aussi les enseignants des « matières importantes », inconsciemment le plus souvent, en sont victimes. Il s'agit pour les profs de rester dans les normes du système. Le poids de la tradition est tellement important que l'on ne s'en rend pas compte. Les profs s'adaptent au contrat implicite dicté par la société.

Cela est-il nouveau ?

A. A. : Je dénonce ce scandale depuis 15 ans, dans des articles publiés en France et à l'étranger, et lors de conférences données dans de nombreux pays. J'ai rencontré plusieurs « décideurs » du système éducatif français. On me fait toujours bon accueil, mais rien ne bouge. Tout semble se passer comme s'il s'agissait d'une fatalité. C'est pourquoi j'ai écrit ce livre. J'espère susciter une réflexion et apporter des éléments concrets de solution. Il ne s'agit pas d'un simple problème d'orientation et de répartition dans différentes filières. Un système qui permet une forme d'exclusion contribue à créer un climat de violence dans la société.

Cette constante concerne-t-elle d'autres disciplines que les maths ?

A. A. : Bien sûr. C'est ce qu'affirment les nombreuses personnes que j'ai interrogées (*cf.* encadré). Pour le prof, la crainte des bonnes notes est souvent pire en français ou en philosophie, par exemple. Dans certaines disciplines, on obtient rarement une note supérieure à 14/20. Signalons toutefois quelques exceptions. Dans les matières considérées comme peu importantes pour l'orientation, elle est beaucoup moins présente ; parfois même elle n'existe plus. Tout se passe comme s'il était inutile, dans ce cas, que des élèves soient en situation d'échec : la sélection se fait ailleurs.

La retrouve-t-on dans toutes les filières ?

A. A. : Non. Dans les lycées techniques et professionnels, cette constante est moins présente. C'est un peu comme si, de toutes les manières, les élèves de ces sections ne se faisaient plus d'illusions ! Dans les grandes écoles (d'ingénieurs, de commerce…), il en va de même, car la sélection a déjà eu lieu. Il faut aussi noter, à l'actif de l'enseignement primaire, que ce phénomène y est beaucoup moins présent. En revanche, dans les classes préparatoires où l'on trouve un public trié sur le volet, les moyennes dans les matières principales sont très basses, souvent bien inférieures à 10/20. Il en va de même dans les concours de haut niveau comme l'agrégation. Cette situation peut sembler surréaliste, mais malheureusement, c'est la réalité.

> « Sans la "constante macabre", il y aurait moins d'élèves traumatisés par l'école et par une certaine violence du système scolaire. »

De quelle façon les enseignants procèdent-ils concrètement ?

A. A. : Lorsque nous préparons un sujet de contrôle de connaissances et choisissons un barème, nous faisons en sorte, plus ou moins consciemment, que les notes soient étalées convenablement : on retrouve à chaque fois 1/3 de bonnes notes, 1/3 de notes moyennes et 1/3 de mauvaises notes ; et cela, quel que soit le programme du contrôle, la qualité de l'enseignement, le niveau de la classe ! À ceux qu'une telle affirmation surprend, je demande d'imaginer un professeur de maths de seconde, qui ne mettrait à aucun élève une note inférieure à 12/20. Que se passerait-il ? Notre malheureux collègue risquerait de passer pour un prof trop gentil, un peu démagogue, qui ne traite peut-

être pas le programme convenablement. On aurait même des inquiétudes pour ses élèves orientés en fin d'année vers des sections scientifiques. Mais personne ne penserait que, tout simplement, le niveau est dû par exemple à la compétence du professeur, à son aptitude à motiver les élèves.

Comment les sujets de contrôle génèrent-ils « la constante macabre » ?

A. A. : De différentes façons. La première consiste à poser un sujet trop difficile. Cette difficulté n'est pas liée à la question posée. Elle dépend essentiellement de la similitude entre le sujet du contrôle et les activités proposées par le professeur pendant le cours. En temps limité, nous ne pouvons résoudre que des exercices d'un type analogue à des exercices déjà traités. Autre possibilité : donner des sujets « équilibrés » : au début les questions sont « faciles », c'est-à-dire semblables à d'autres questions déjà vues, mais à la fin cela se complique. On dispose ainsi d'un moyen d'avoir un large éventail de notes. Certains enseignants donnent aussi des sujets trop longs, que les professeurs eux-mêmes auraient du mal à traiter dans le temps imparti. Ils se justifient en déclarant qu'ainsi l'élève aura plus de choix pour rédiger les parties qui lui conviennent. Pourquoi, dans ce cas, ne pas proposer de ne traiter qu'un certain nombre de questions du sujet ? Et si ces « trucs » ne suffisent pas pour obtenir « la constante macabre », les profs en ont d'autres à leur disposition, comme le barème. Il peut être ajusté pour abaisser une moyenne de classe trop élevée : il suffit de réduire le nombre de points accordés aux questions faciles.

Peut-on lutter contre ce phénomène ?

A. A. : Oui, mais cela suppose d'abord une prise de conscience par les enseignants et par la société en général. Avant toute chose, il faut redéfinir le rôle de l'école : un rôle de formation et non de sélection. Certains pourraient craindre que, dans un tel système, tous les élèves puissent faire de longues études dans n'importe quel domaine. Il n'en est rien, bien sûr ! Il s'agit simplement de supprimer la sélection sournoise actuelle, souvent artificielle, irrationnelle, et non basée sur des critères précis. Je ne remets pas en cause les concours d'entrée aux grandes écoles.

Comment évaluer différemment ?

A. A. : En annonçant clairement à l'élève avant chaque contrôle, les points précis sur lesquels il sera interrogé sans piège. Une telle forme d'évaluation n'existe que très rarement. Or la situation actuelle peut rapidement être modifiée sans changer les programmes : il suffit d'y ajouter officiellement des précisions sur la nature des sujets de contrôle et d'examen. Il est indispensable par ailleurs de former les enseignants. Sans la « constante macabre », il y aurait moins d'élèves traumatisés par l'école et par une certaine violence du système scolaire. Les jeunes seraient plus nombreux à avoir envie de travailler, car il régnerait un climat de confiance entre eux, les profs et les parents. Tout le monde y gagnerait.

1. Tu ne diras pas
à un élève qu'il est nul.
2. Tu te souviendras
que personne ne résout
un problème vraiment nouveau
en un temps limité.
3. Tu n'oublieras pas
que ta mission est de former
et non de sélectionner.
...
Dessin de Stéphane Luciani, extrait de *La constante macabre*.

Vous avez vous-même formé des enseignants…

A. A. : Il y a 15 ans déjà, au cours d'un stage que j'ai animé, j'ai proposé aux stagiaires le type d'évaluation suivant : pour chaque contrôle, la moitié de l'épreuve serait constituée par des exercices analogues à ceux du contrôle précédent, l'autre moitié portant sur la partie de programme traitée entre les deux contrôles. Les élèves, bien sûr, seraient prévenus. Les collègues ont expérimenté cette évaluation dans leurs classes, en collège et en lycée. Il en est résulté de meilleures notes et une mise en confiance de la classe. Certains élèves découragés ont eu même une sorte de déclic. Je me souviens d'un collègue qui était ému de constater une amélioration sensible de ses relations avec les élèves. Ceux-ci, surpris, l'avaient vu dans un nouveau rôle : ce n'était plus le professeur qui piège mais celui qui aide et qui encourage. ■

1. André Antibi est professeur à l'université Paul-Sabatier de Toulouse et directeur du laboratoire des sciences de l'éducation. Il est l'auteur de nombreux livres scolaires.
2. *La constante macabre* ou *Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, éd. Math'Adore-VUPS, 2003, 159 pages, 15 €.

Ce qu'en disent les profs…

→ Pour étayer son propos, André Antibi a interrogé 500 professeurs sur leur façon d'évaluer. Florilège.

« Au début de ma carrière, j'ai essayé de me libérer de la "constante macabre", mais c'était trop dur. Je passais pour un prof qui surévalue, surnote. L'année suivante, certains de mes élèves obtenaient des notes voisines de 7/20 ; ils pensaient que je les avais trompés et on pouvait même me le reprocher » – un prof de maths en collège.

« Au conseil de classe, avec 12,3 de moyenne en section économique et sociale, j'étais mal ; j'étais obligée de me justifier » – une prof de maths en lycée.

« J'ai pu constater le phénomène bizarre suivant : même lorsque j'avais une bonne classe, la moyenne était la même que celle des classes moins bonnes ! En fait, dans les bonnes classes, on pose des sujets plus durs » – un ancien prof de lycée, prof en IUFM*.

« Dans mon département, en fin de 3e, un fort taux d'élèves sont orientés vers les lycées professionnels. Ceux qui entrent en seconde d'enseignement général, sélectionnés, devraient donc mieux s'en sortir. Eh bien, non : on retrouve toujours les trois tas : 1/3, 1/3,1/3 » – un inspecteur d'académie.

« Les professeurs n'encouragent pas suffisamment les élèves, et l'appréciation la plus répandue est "Peut mieux faire". Contrairement aux États-Unis, par exemple, quand on entre dans une école en France, on ressent très souvent une atmosphère générale d'échec scolaire » – un recteur. ■

* Institut universitaire de formation des maîtres.

Une lecture sémiotique de la Bible

Lors du premier festival de la Bible[1], des personnes de tous âges se sont retrouvées pour ouvrir le Livre et faire un acte de lecture « participative ». Jean-Claude Giroud et Jean-Pierre Duplantier expliquent ce qui différencie l'approche sémiotique d'un autre mode de lecture.

■ PROPOS RECUEILLIS PAR ÉLISABETH DU CLOSEL

ECA : Quand on lit la Bible, que lit-on ? De quoi est-il question?

Jean-Claude Giroud : On lit avant tout un livre qui nous renvoie des échos d'histoires, d'événements que l'on retrouve dans d'autres littératures. L'originalité du livre biblique, c'est de traiter de questions fondamentales de l'humanité, des difficultés auxquelles elle est confrontée et qu'elle a à surmonter, de ce qu'elle est, de ce qu'elle doit devenir. La Bible est vraiment construite autour de ces grandes questions. Mais ce livre est aussi une écriture, un langage. L'opération faite par l'écriture n'est pas neutre. Au-delà de la simple transmission d'une information sur ces questions, il s'agit d'un acte que l'on essaie de rejoindre par la lecture. Voilà pourquoi, au Cadir [*cf.* encadré, p. 49], nous insistons beaucoup sur la lecture collective.

Jean-Pierre Duplantier : On lit un ouvrage qui appartient à la littérature. Mais, au lieu de nous décrire les hommes tels qu'ils sont, ce livre-ci nous parle, de dire en dire, d'écoute en écoute, de leur devenir. D'autre part, la Bible est singulièrement composée : c'est un livre en deux parties – le Premier et le Second Testament – qui réunissent une multitude d'autres livres, sélectionnés et rassemblés dans un « canon ». Ces livres se succèdent dans une cohérence ne relevant évidemment pas de la volonté des auteurs. Combien de décennies se sont écoulées entre l'époque où vécut l'auteur de la Genèse et celle que connut celui de l'Apocalypse ?

Je ne vous entends pas parler de Dieu dans ces propos…

J.-C. G. : Si on ausculte l'Écriture, on perçoit que la question de Dieu est partie intégrante de la question des hommes. Dieu apparaît comme un incontournable de la question de l'homme.

D.R.

Jean-Claude Giroud
Directeur de CFP et bibliste

Peut-on aborder ce livre sans connaissance d'un contexte politique, historique, social, voire théologique ?

J.-C. G. : Ces textes ont une dimension et une portée événementielles, certes. Ils donnent une certaine idée, une certaine représentation du contexte et de l'époque pendant lesquels ils ont été écrits. Mais l'essentiel de l'Écriture, à mon avis, se joue autre part, en rejoignant chacun dans son propre questionnement.

Quelle différence entre la lecture sémiotique, champ d'investigation du Cadir, et la lecture exégétique ?

J.-C. G. : La sémiotique nous apprend qu'un texte n'est jamais linéaire mais pluridimensionnel. Il nous renvoie à des réalités du monde, historiques, géographiques, culturelles ; il a une dimension langagière – c'est un tissu de mots ; il parle du sujet humain. Un texte est donc une écriture vivante qui vient me questionner. Ou me faire entendre quelque chose que la lettre morte pourrait, au contraire, remettre dans le tombeau.

J.-P. D. : La lecture sémiotique met le doigt sur trois questions hors du champ de l'historien : l'inspiration, le « canon » des Écritures et le point d'accomplissement. Autant d'interrogations qui dépassent toute théorie ou doctrine. Si on se positionne face au texte en s'intéressant au contexte historique, la lecture relève plutôt d'une analyse de texte ; si on admet que le texte a à voir avec du langage, la lecteur va, à

D.R.

Jean-Pierre Duplantier
prêtre

Une première

La Bible de Jérusalem
Texte intégral et photographies
1Au commencement, Dieu créa le ciel et la terre. 2Or la terre était vide et vague, les ténèbres couvraient l'abîme et un souffle de Dieu agitait la surface des eaux. 3Dieu dit : « Que la lumière soit » et la lumière fut. 4Dieu vit que la lumière était bonne, et Dieu sépara la lumière et les ténèbres. 5Dieu appela la lumière « jour » et les ténèbres « nuit. » Il y eut un soir et il y eut un matin : premier jour.

Les photos des pages 49 et 50 sont extraites d'une nouvelle édition de la Bible de Jérusalem, coordonnée par Michel Quesnel et Marie-Christine Biebuyck. C'est la première fois, dans l'histoire déjà longue des Bibles illustrées, que la photographie dialogue avec les Écritures. Chaque passage de l'Ancien et du Nouveau Testament ainsi ponctué, est imprimé en bleu et, dans la marge, un bref commentaire vient l'éclairer. Les 360 clichés sont tous issus du fonds de Magnum Photos. ■

La Bible de Jérusalem – texte intégral et photographies, Éditions de La Martinière, 2003, 1968 p., sous coffret, 80 €.

un moment donné, achopper, buter sur quelque chose. S'il accepte de lâcher ses représentations, il va être appelé, secoué, contredit. C'est aussi la fonction de Jésus-Christ dans le monde.

Quelle est la finalité de la lecture ?

J.-C. G. : Quand on aborde un texte, on imagine souvent que l'on va trouver une réponse, voire « LA » réponse. Voilà qu'à l'écoute des autres – car il s'agit bien d'une lecture collective –, je vais être entraîné, conduit dans une tout autre direction. Un déplacement s'opère. Il perturbe forcément au départ car aucune autorité ne tranche. Il n'y a personne pour dire : *« Voilà ce que vous devez lire et comprendre. »* Mais cela rassure en même temps, car l'ouverture est immense. On est autorisé à sortir de schémas et de représentations qu'on nous a enseignés ; autorisé à poser le bagage que l'on estimait nécessaire d'avoir acquis avant d'ouvrir la Bible. Bagage qui devient même encombrant.

J.-P. D. : Ce qui est fondamental, c'est le parcours, comment ça chemine. Souvent, la lecture est faite pour se donner des « armes », des connaissances. Dans cette démarche sémiotique, les lecteurs vont être happés, éveillés par autre chose qui va venir percuter leur propre histoire. Chacun chemine à son rythme, par rapport à l'endroit où il se trouve, à son vécu. Et chacun s'enrichit de la réflexion des autres.

N'y a-t-il pas risque de dérive ?

J.-P. D. : Bien sûr que si ! Plus on va du côté de l'investissement des personnes, plus cela nécessite confiance et lâcher-prise. Donc risque. On demande « de l'être », pas « du savoir ». S'il n'y avait pas de risque, on retomberait dans une méthode automatique bien cadrée où rien ne dépasse.

D'où l'intérêt de lire, comme vous l'avez fait[2] avec des enfants[2]…

J.-C. G. : Les enfants n'ont pas encore en tête des représentations figées. Leur spontanéité, leur naïveté au sens positif du terme, leur permet d'aller très vite à l'essentiel. Quand nous avons lu l'histoire de Caïn et Abel, ils ont perçu très vite qu'il était question du rapport au frère, donc du rapport au père et à la mère. Ils ont parlé de signe, de jalousie, d'amour aussi. Une petite fille a conclu merveilleusement en disant : *« Au fond, Caïn devait aimer Abel. »* Ils ont bien compris, sans l'exprimer de cette manière, que Caïn était dans l'imaginaire, qu'il s'était construit une image, celle du non-amour. Des petites voix dans le groupe se sont élevées pour dire : *« Caïn imagine que Dieu ne l'aime pas. »* Ils ont découvert l'importance du « signe sur

Deuxième épître aux Corinthiens. « [...] nous tous qui, le visage découvert, contemplons comme un miroir la gloire du Seigneur, nous sommes transformés [...] » (Photo : Miguel Rio Branco/Magnum)

Le Cadir

Le Centre pour l'analyse du discours religieux (Cadir) est un institut de formation et de recherche dans le domaine de la sémiotique appliquée particulièrement (mais non exclusivement) aux textes bibliques. Il est à l'origine rattaché à la faculté de théologie de Lyon. Les travaux de recherche du centre, développés dans la mouvance des recherches de Greimas, s'orientent principalement et actuellement vers une sémiotique discursive, sensible aux questions posées par l'énonciation littéraire et par la lecture des textes, et aux aspects anthropologiques d'une sémiotique de l'énonciation. Le Cadir publie une revue, *Sémiotique et Bible*. À partir de ce centre, est né le Cadir Aquitaine. Et, depuis 2000, une autre antenne s'est constituée en Rhône-Alpes. ■

Cadir Rhône-Alpes (antenne), 12, rue Saint-Exupéry, 69002 Lyon.
Cadir Aquitaine, 54, chemin Bel-Air, 33130 Bègles.

Deuxième livre des Rois. « En la dix-huitième année du roi Josias, le roi envoya le secrétaire Sha-phân, fils d'Açalyahu fils de Meshullam, au Temple de Yahvé [...] » (Photo : Carl De Keyser/Magnum)

Caïn » et compris que ce signe allait l'empêcher de s'enfermer dans la culpabilité. Pédagogiquement, nous devons ensuite être très vigilants pour ne pas déduire aussitôt des conséquences comportementales, morales, pratiques, concrètes, immédiates. Ce seraient des jugements hâtifs qui refermeraient la fenêtre interprétative qu'ils ont ouverte.

La Bible ne cesse de susciter de nouvelles recherches, historiques, archéologiques. Dans *La Bible dévoilée*[3], dernier en date de ces ouvrages, les auteurs semblent remettre en cause l'Exode, Moïse... Ces épisodes n'auraient probablement pas existé parce qu'aucune preuve tangible n'a été trouvée sur le terrain. Comment réagissez-vous à cela ?

J.-P. D. : Les nouvelles recherches ne peuvent remettre en cause que ce qui a été considéré comme « vrai ». Cela ne nous intéresse pas dans la lecture sémiotique car nous nous situons du côté du texte, de ce qu'il dit et de la manière dont il le dit. Tous les scientifiques dignes de ce nom admettent qu'ils ne font qu'interpréter la réalité. Le réel ne s'atteint pas avec la science. Il advient, il vous arrive. Il serait intéressant de réaliser enfin, dans notre culture, que « le vrai » et « le faux » n'ont pas grand-chose à voir avec « la vérité ». Si par malheur un rapport existait entre « vrai ou faux » et « réalité », il ne resterait pas grand-chose dans le monde de nos relations.

J.-P. G. : La vérité est-elle d'abord scientifique ? Aucun historien, aucun chercheur ne dira que sa proposition est définitive. Le véritable historien dit toujours qu'il propose ce qui, à son avis, à un moment donné, paraît le plus vraisemblable. Prenons l'exemple du sarcophage découvert récemment dans lequel aurait été déposé un certain Jacques, frère de Jésus. Cette révélation peut déstabiliser un certain nombre de personnes, par rapport à ce qui leur a toujours été enseigné. Mais cela devient intéressant, parce que cela nous invite à nous questionner très profondément. Déjà, dans le texte biblique, il est question des frères de Jésus. On essaie souvent d'éliminer le problème en disant que les cousins sont appelés « frères ». Mais procédons autrement. Si cela nous poussait à nous interroger autrement...

« Souvent, la lecture est faite pour se donner des "armes", des connaissances. Dans cette démarche sémiotique, les lecteurs vont être happés, éveillés par autre chose qui va venir percuter leur propre histoire. »

De quelle « filiation » s'agit-il quand on dit cela ? Tout le problème est là. Il est posé par la théologie, mais aussi par le texte. Quel rapport peut s'établir entre la filiation selon la chair et la filiation selon la parole ? Nous sommes là au cœur du problème. Il faut alors revenir au texte pour s'apercevoir qu'il nous donne des pistes pour essayer de ne pas se laisser conditionner par ces brusques références débarquant sur le marché. On revient alors à la question de la langue. Quand on dit « fils », que dit-on ? Et l'évangile de Jean pose très bien la question... C'est le thème sur lequel on planche depuis deux mille ans. ■

*(Dans le prochain numéro d'*ECA*: « L'évangile de Jean, mis en scène par Jean-Marie Despeyroux »)*

1. Le « Festival de la porte et des passants », du 21 au 26 septembre 2003, cf. *ECA* 278, pp. 50-51.
2. Pendant une matinée du festival, Jean-Claude Giroud a lu Caïn et Abel avec les classes de CM2 de l'école Saint-Joseph-de-Tivoli, de Bordeaux.
3. Israël Finkestein, Neil Asher Silberman, *La Bible dévoilée - les nouvelles révélations de l'archéologie*, Bayard, 2002, 24 €.

Culture religieuse et perspective éducative

Jean-Claude Giroud est également directeur du CFP* de Grenoble. Nous lui avons demandé comment il intégrait cette lecture sémiotique dans son enseignement.

« Dans l'accompagnement professionnel des enseignants, j'essaie de faire une place à cette façon de travailler sur les textes de manière générale. Cela n'est pas réservé au texte biblique. Et je m'inspire de la sémiotique pour travailler notamment les questions de "production d'écrits" en classe.

« La sémiotique m'aide et intervient dans le domaine de la réflexion sur "culture religieuse et projet éducatif". Les deux sont liés. La culture religieuse, pour moi, n'est pas un objet archéologique, et elle repose pour l'essentiel sur la référence au texte biblique. Je l'envisage dans une perspective éducative. «

" À l'occasion de travaux multidisciplinaires, j'utilise l'écriture biblique pour problématiser un certain nombre de questions d'ordre anthropologique. Premier exemple : réfléchir sur ce qu'est le langage, comment il s'acquiert, ce qui le caractérise... appelle une réflexion de fond qui nécessite des approches philologique, philosophique, pédagogique. Depuis quelques années, j'utilise le récit de la Tour de Babel pour poser la question de la langue dans l'humanité, c'est-à-dire pour poser le problème sous l'angle anthropologique. Autre exemple : quand on réfléchit à ce que peut être la loi dans la classe, je me réfère aux chapitres 2 et 3 de la Genèse pour montrer que cette question se pose dans les fondements de la condition humaine. Sur un tel texte, après un temps de déstabilisation, les étudiants sont rassurés de voir qu'il n'est pas question de péché mais plus précisément du rapport à la Loi fondamentale, du rapport à l'autre différent. Ils retrouvent un caractère positif dans cette expérience qui rejoint la leur. » ■

* Centre de formation pédagogique.

Un hors-série à lire et à vivre...

Un ouvrage de cinq cahiers de sept fiches pour faire apparaître les multiples facettes de l'évangélisation et aider chaque communauté éducative et chaque communauté chrétienne des établissements à dresser un état des lieux, à repérer des urgences et à opérer des choix.

(Extrait de l'introduction)

UN TEMPS NOUVEAU POUR L'ÉVANGILE — L'exemplaire : 10€ (8€ à partir de 5 exemplaires)

Nom/Établissement.....Adresse.....

Code postal..... Ville.....Souhaite recevoir ☐ exemplaires

Bon à renvoyer accompagné de votre règlement,à l'ordre de AGICEC
Comité national de l'Enseignement libre - 277, rue Saint-Jacques - 75005 Paris. Tél.: 01 53 73 73 75 - Fax : 01 46 34 72 79
E.mail : eca @ scolanet.org

LECTURE POUR TOUS

Le « Poche » : un quinqua à la page

Véritable révolution culturelle, le Livre de Poche, créé peu après la Seconde Guerre mondiale, a permis à des générations d'ados, puis d'adultes, de découvrir de grands livres à petit prix.

Cinquante ans après. Des livres pas chers, aujourd'hui recherchés par les collectionneurs.

Pour la génération du *baby boom*, Le Livre de Poche a constitué un véritable fonds de bibliothèque. Lancée dans les premières années 1950, cette collection mettait la lecture à la portée de toutes les bourses. Reprenant une appellation utilisée au début du XXe pour une série de romans populaires[1], Henri Filipacchi, secrétaire général de la Librairie Hachette, a l'idée *« de mettre au service des grands textes littéraires, classiques et modernes, les techniques d'impression et de diffusion qui, jusque-là, étaient plutôt l'apanage du roman populaire. De ce fait, il a pressenti, puis accéléré considérablement la démocratisation de la lecture*[2] ». D'où un coût modeste, 2 F, soit, pour l'époque, moins cher que certains quotidiens et à peine plus qu'un magazine. Au catalogue maison, Henri Filipacchi associe ceux d'éditeurs amis, comme Albin Michel, Calmann-Lévy, Grasset ou Gallimard.

C'est en février 1953 que paraissent donc les premiers « Livre de Poche » : *Kœnigsmark* de Pierre Benoit (le n° 1), *L'Ingénue libertine* de Colette, *Les Clefs du royaume* d'A.J. Cronin, *Pour qui sonne le glas* d'Hemingway… L'envol est rapide et continu : de 8 millions d'exemplaires en 1957, on passe à 28 millions en 1969.

Loin d'être déconsidérée par les auteurs, la collection reçoit le soutien des plus grands. Jean Giono, qui fut parmi les premiers à être publiés, écrivait : *« Je considère* Le Livre de Poche *comme le plus puissant instrument de culture de la civilisation moderne. »* Objet du quotidien, le « Poche » a le redoutable privilège de devenir l'une des 259 composantes de l'indice des prix.

Catalogue élargi

Son succès lui vaudra de redoutables concurrents avec, parmi les plus célèbres, les *J'ai lu* de Flammarion (1958), les *Pocket* des Presses de la Cité (1962), et enfin, en 1972, les *Folio* de Gallimard.

Dès 1955, la collection passe de 4 à 12 titres par mois, et le catalogue s'élargit, à de nombreux domaines avec le « Livre de Poche pratique », puis les séries « Classique » en 1958, « Policier » en 1960 – dont le premier titre, *Le Mystère de la chambre jaune*, de Gaston Leroux, a aujourd'hui dépassé les 1,4 million d'exemplaires –, « Science-fiction » en 1976, « Jeunesse » en 1979, etc. Si la littérature moderne et contemporaine est le moteur de la collection avec 1 900 titres et environ 160 nouveautés par an, le « Classique » (*cf.* encadré) est l'une des clefs du « Poche » avec plus de 110 millions d'exemplaires vendus.

■BRUNO GRELON

1. Dès 1905, les éditions Jules-Taillandier utilisèrent la dénomination « Livre de Poche ».
2. Extrait du dossier spécial édité par Hachette pour les 50 ans du Livre de Poche».

CIBLÉ

Classiques

Comprenant 300 titres le catalogue « Classique » du Livre de Poche offre une vingtaine de nouveautés par an. Depuis 1995, cette collection s'est enrichie de préfaces, annexes et bibliographies. Pour les élèves

de collège, une série à 1,5 € a été développée sous le nom de « Libretti», avec des textes de moins de 100 pages – dont *Le Horla* qui s'est déjà vendu à 350 000 exemplaires. Avec ses morceaux choisis commentés, « Nouvelle Approche » répond au programme de lecture du début du collège. Citons encore « Lettres gothiques »,qui propose les textes majeurs du domaine médiéval *(Le Conte du Graal…)* dans leur version originale et une traduction en français moderne, et les « Classiques de la Philosophie » *(Discours de la Méthode…)*. ■BG

EXCEPTIONNEL

Jules Verne

Adaptant l'édition de référence Hetzel, *Le Livre de Poche* a lancé en 1967, la série « Jules Verne». L'œuvre de ce visionnaire, parfois utopiste, est toujours d'actualité. Preuve

en est, ce hors-série de *Géo* intitulé « L'odyssée de la terre ». Les auteurs des différents chapitres comparent les connaissances du XIXe siècle et celles d'aujourd'hui. Ils constatent que si les récits mélangent la fantaisie, l'aventure et les légendes, les inventions relèvent toujours des connaissances de l'époque. Un plus exceptionnel : le fac-similé d'un manuscrit où Jules Verne affiche sa passion pour la géographie et les voyages. ■BG

En kiosque : 6,90 €. *Géo* sur internet : www.geomagazine.fr

VIES OUVRIÈRES

Bagnards magnifiques

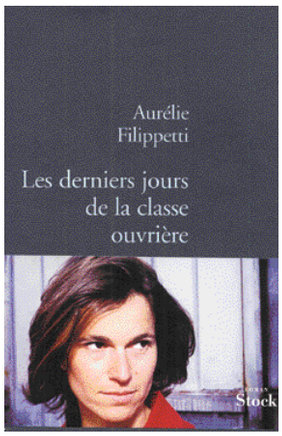
Les mineurs de *Paroles de gueules noires*, et Aurélie Filippetti dans *Les derniers jours de la classe ouvrière*, nous invitent à transmettre l'histoire d'un « *monde qui meurt* ».

Il suffit d'un micro, d'une main pour le tendre, et la radio dessine le monde de la mine. Avec des bouts de vies, des bouts de bruits enregistrés en Lorraine, dans le Nord, en Aquitaine, dans les Cévennes… Partout où des milliers d'hommes, de femmes, d'enfants ont vécu au rythme des puits. À Arenberg, Vouters, Carmaux, Firmini… Ceux qui parlent dans ces enregistrements réalisés par les Ateliers de création de Radio France[1] sont « *les derniers des Mohicans, témoins d'un monde qui meurt* ».
Ainsi s'achève l'histoire d'une « *aristocratie du prolétariat* » qui s'est construit un mythe à la hauteur de ses souffrances.

Pour qu'on sache et qu'on n'oublie pas.

Écoutez-les, ces « *taupes humaines* », dire les 40 degrés dans l'obscurité où il fallait travailler pratiquement nu. En cas d'accident grave, on reconnaissait l'homme à « [sa] *lampe, c'était la seule pièce d'identité du mineur au fond* » – parce qu'elle portait un numéro…
Dans les maisons, tout tourne autour des hommes. Leurs

PAROLES DE GUEULES NOIRES
Témoignages de mineurs
Enregistrés par les Ateliers de Création de Radio France sous la direction de Janine Marc-Pezet et avec le soutien du Centre Historique Minier
BLEU



Du plus profond de la parole. Un coffret de trois CD et un roman pour faire revivre le monde de la mine. (Photos : Frémeaux & Associés, Stock)

épouses, « *femmes de seigneurs* » font « *tout ce qu'il y a à faire* », et puis elles attendent « *le retour des mineurs, ces personnages !* ».
Eux n'aiment pas qu'elles travaillent. C'est vrai que, comparée à celles des autres ouvriers, leur paye est confortable. Mais racontent-ils à leurs proches ce qu'il faut faire pour la gagner ? « *Même les bagnards travaillent pas comme ça !* ». Bagnard. Le mot revient souvent. Et on comprend qu'il n'est pas trop fort : « *Quand vous voyez un père qui s'étouffe, vous priez pour qu'il meure.* » Ce fils, impuissant face à la silicose, est peut-être, comme bien d'autres, descendu à son tour. Soit parce que le père l'y a poussé, soit parce qu'« *ici on n'a rien fait pour implanter des collèges, des lycées* ». « *Ici* », c'était une cité minière où la hiérarchie n'était pas un vain mot. On vivait dans « *la rue des mineurs, la rue des employés, la rue des ingénieurs* ».
Ils s'appelaient (s'appellent) : André Ostrowski, Bruno Archangioli, Joanny Da Silva, Stan Wiesnak…, tous ces déracinés qui s'enfoncèrent si loin sous terre. Avec Serge Lestienne, Robert Michelet…, ils « *ont fait l'Europe* ». Si l'on ajoute Saïd Bouchachia, Mohamed Aït Ifrane…, ils ont presque fait le monde.

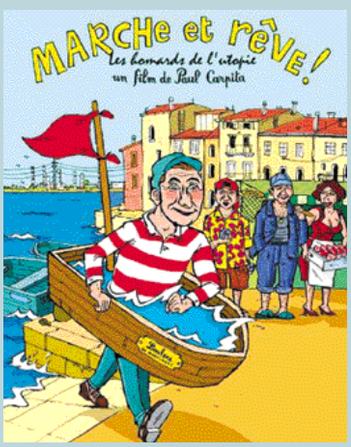
Cœur d'acier

Elle s'appelle Aurélie Filippetti. Fille et petite-fille de mineurs. Elle écrit les souvenirs comme ils se bousculent[2]. Les siens et ceux des autres. « *Lui devait parler pour Roland Rutili, mineur italien menacé d'expulsion. Parler pour Mario Rutili, son père, son père arrêté le 3 février 44, lui aussi, au fond de la mine d'Audun-le-Tiche.* » Des phrases comme celle-là, sans un mot de trop, battant comme le cœur d'acier de la Lorraine, il y en a 190 pages peuplées d'anonymes qui méritent d'être connus et de grands personnages dont on ne peut pas toujours en dire autant. Pour qu'on sache et qu'on n'oublie pas, il aura suffi d'un crayon et d'une main pour le tenir. Ou d'un clavier et de quelques doigts pour taper.

■ **RENÉ TROIN**

1. *Paroles de gueules noires – témoignages de mineurs*, sous la direction de Janine Marc-Pezet et avec le soutien du Centre historique minier, 3 CD, 1 livret (comprenant de nombreuses photographies et un « Petit lexique des termes miniers »), Frémeaux & Associés/France Bleu, 29,99 €.
2. Aurélie Filippetti, *Les derniers jours de la classe ouvrière*, Stock, 2003, 189 p., 15 €.

Séances de repêchage



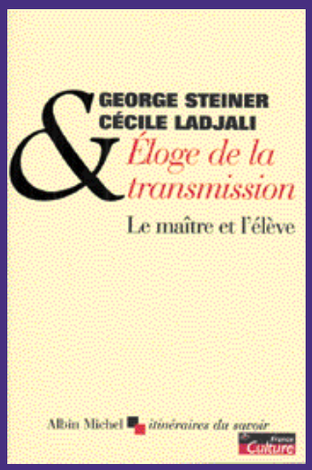
Plurimétal, leur usine, ferme. Toinou, Lespinasse et Bibi finissent de perdre leurs illusions. Mais il leur reste leur rêve d'un monde fraternel, et, à eux trois, six bras qu'ils refusent de baisser…
Marche et rêve ! a été tourné à Martigues. Comme on y a l'accent qui chante et le pastis facile, la critique a ouvert le tiroir « Comédie marseillaise ». Pour le refermer parfois un peu trop vite. Car le film de Paul Carpita*, sur un air de « pagnolade », chante une autre chanson. Quand les rouges et le curé soutiennent ensemble des sans-papiers, il se dessine à l'écran des solidarités inédites qui méritent qu'on s'y attarde.
Aux Amériques, le film caracole dans les rencontres internationales : de Richmond (Virginie) jusqu'en Abitibi-Témiscamingue (Québec). Chez nous, trop vite sorti des salles, il est au programme du 7e Festival chrétien du cinéma de Montpellier au début de 2004 (*cf*. p. 19). Et puis il y a le DVD, ce formidable format de repêchage. Paul Carpita vaut bien cette justice. Lui qui fut un pionnier du raccrochage de décrocheurs dans sa première vie professionnelle : « *Dans mon école, on disait : "Si tu as un cancre, un emmerdeur, envoie-le chez Carpita, il dira que c'est un génie." Et je vous assure que la plupart du temps, c'était vrai ! Ces enfants-là, c'est comme des graines. Si ça tombe sur du béton, ça meurt*** ». Aujourd'hui, il envoie ses anti-héros de la classe ouvrière à la pêche aux « *homards de l'utopie* ». Cohérent, non ?

■ **RT**

Marche et rêve ! (Les homards de l'utopie), *avec Daniel Russo, Mireille Viti, Roger Souza, Guy Belaidi…, 1 DVD Doriane Films, 25 €.*

* Pour mieux connaître ce cinéaste : http://perso.wanadoo.fr/paul.carpita/
** Extrait du *Portrait de Paul Carpita*, de Shu Aiello, l'un des bonus du DVD.

BEAUTÉ DE LA TRANSMISSION



Aller toujours plus loin

« *En nivelant, en faisant une fausse démocratie de la médiocrité, on tue chez l'enfant la possibilité d'outrepasser ses limites sociales, domestiques, personnelles et même physiques* », martèle George Steiner sur France Culture, au cours d'un échange radiophonique avec l'auteur de ce petit ouvrage exhalant la richesse de leur rencontre et la beauté de la transmission. Cécile Ladjali est une sorte de princesse des lettres, qui enseigne dans un lycée de Seine-Saint-Denis, à deux pas de la gare de Drancy. « *Toutes proportions gardées, il est chez* [elle] *des surgissements et des replis, des candeurs et des retenues qui évoquent certains mouvements dans* La Jeune Parque », écrit Steiner, sous le charme. Membre du Churchill College à Cambridge et « *occupant après Eliot la chaire de poétique à Harvard* », il est le maître idéal qu'elle sollicite pour préfacer le recueil de poésies de ses élèves. Hostile aux dialogues de salon et aux « *bavardages distingués* », Steiner s'engage alors généreusement auprès des lycéens et de leur professeur pour les accompagner dans leurs travaux d'écriture.

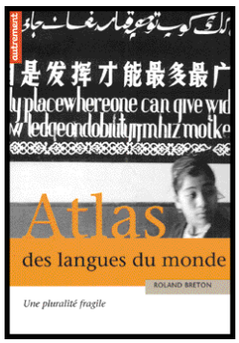
■ **MATHILDE RAIVE**

George Steiner, Cécile Ladjali
Éloge de la transmission - le maître et l'élève
Albin Michel
Coll. « Itinéraires du savoir », 141 p., 14 €

Confessions intimes

Au soir de sa vie, Jean Delannoy, réalisateur de *La symphonie pastorale*, de *Bernadette*, de *Macao* ou de *Marie de Nazareth*, compagnon de travail de Gide, de Cocteau ou de Sartre, ne revendique qu'une œuvre : le bonheur de sa fille et la joie d'être entouré de ses petits-enfants et de ses arrière-petits-enfants. Il trouve ainsi la paix et la preuve « *du grand mystère de l'existence de Dieu* ». Évoquant son éducation protestante, sa rencontre avec la communauté chrétienne œcuménique de Taizé et sa foi au quotidien, il a des mots forts et touchants. Une conception toute personnelle de la religion, celle qui pousse à « *faire de sa vie une prière* » plutôt que de fréquenter les lieux de culte.

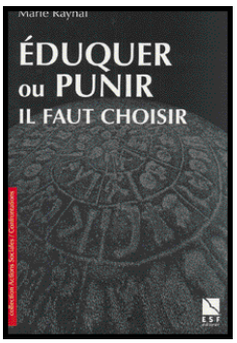
Jean Delannoy
Enfance, mon beau souci
À fleur de peau/NM7
190 p., 19,90 €



Géographie des langues

Alors que le commissaire européen pour l'éducation et la culture déclarait en 2001 que « *la maîtrise d'au moins deux langues étrangères au terme de la scolarité est affirmée comme un objectif à atteindre* », les spécialistes prédisent que le XXIe siècle sera celui d'une disparition sans précédent de langues vivantes. Il est grand temps donc de se plonger dans cette passionnante géographie linguistique. Cartes et graphiques permettent de visualiser les répartitions spatiales de cette science intimement liée aux évolutions démographiques. Trois chapitres abordent tour à tour la parenté, la pratique et le territoire de ces langues, dialectes et autres langages non verbaux.

Roland Breton
Atlas des langues du monde
Autrement
Coll. « Atlas/Monde », 80 p., 14,95 €



Pour une sécurité éducative

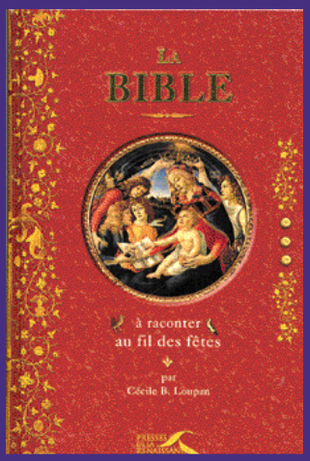
Au lieu de s'enorgueillir de la création de 30 nouvelles prisons, dont 8 réservées aux mineurs, de distribuer des flashballs, d'instaurer un couvre-feu rétrograde pour lutter contre la « violence-des-jeunes», il serait peut-être plus bénéfique de penser à des mesures positives. Selon une étude de la Direction de la programmation et du développement du ministère de l'Éducation nationale, en 2000, 103 000 adolescents ont quitté l'école sans diplôme. L'auteure, qui fut conseillère auprès de Claude Bartolone, ministre de la Ville de 1998 à 2002,s'insurge contre ce scandale de l'exclusion scolaire et prône une véritable politique des quartiers – associations de foot, maisons des jeunes – et un temps de « *sécurité éducative* » pour tous.

Marie Raynal
Éduquer ou punir, il faut choisir
ESF
Coll. « Actions sociales », 172 p., 21,90 €

Faire le grand saut

Changer ou ne pas changer ? Il arrive toujours un moment dans la vie de chacun où cette question se pose, parfois jusqu'à l'obsession. Tiraillé entre l'envie de partir, la crainte de l'inconnu et le désir de retrouver le goût de soi et des autres, on oscille. Et puis on recule, ou bien on se décide. On saute à pieds joints et c'est une réussite. En contrepoint de nombreux témoignages – l'urgentiste devenu documentariste après avoir été artiste ; le couple de journalistes bruxellois devenus créateurs de linge de maison en Dordogne ; l'enseignant devenu fleuriste… –, les deux auteures expliquent,analysent et argumentent.Conseils pratiques,adresses et méthodes, elles offrent toutes les chances de passer à l'acte.

Marlies Gaillard, Anne Leguy
Comment réussir à… changer de vie
L'Express Éditions
352 p., 21 €



Conversations avec Pauline et Martin

Choquée par l'absence d'éducation religieuse chez les enfants et alertée par plusieurs textes, traitant de cette déshérence de plus en plus vive révélée officiellement par le rapport de Régis Debray, *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, l'auteure a décidé, pour expliquer la véritable signification de l'an 2000, d'écrire une histoire de la Bible. D'abord sur le site internet d'Éveil et Jeux (société de vente de jouets d'éveil par correspondance dont elle s'occupe), puis dans ce volume. Forte de son expérience d'une vingtaine d'années passées à écrire sur l'éducation, elle a choisi le mode de la conversation avec Martin (12 ans) et Pauline (8 ans) pour capter l'attention des enfants. C'est donc par le truchement des questions et des reparties très vivantes de ses jeunes interlocuteurs qu'elle permet à tous les enfants de découvrir la Bible. Extrait de saison : *« Savez-vous pourquoi je vous parle de Noël* [...] *?*
Martin : *... Parce que tu en as envie...*
– C'est vrai. Mais aujourd'hui [...]*, c'est le premier jour de l'Avent.*
Pauline : *Le premier jour avant Noël ? »*

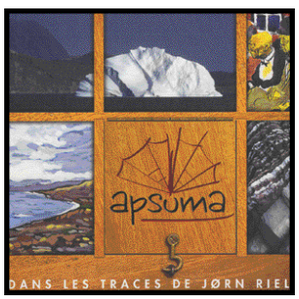
■ **MATHILDE RAIVE**

Cécile B. Loupan
La Bible - à raconter au fil des fêtes
Presses de la Renaissance
420 p., 20 €

Au temps des instituteurs

Assises sur un long banc de bois installé sous les arbres de la cour de récréation, les fillettes retirent leurs chaussures. La première soulève une jambe pour montrer la plante d'un pied nu à une dame en tablier. Nous sommes dans une école maternelle à Paris, vers 1920, lors d'une visite de propreté. Sur la page d'en face, des garçonnets aux visages fermés sont attablés devant une tasse et une bouteille, leurs paniers rangés sur le sol. Quelques pages plus tôt, les élèves de l'Institut Mgr-Lemonnier, à Caen, en 1931, posent en ordre parfait devant le photographe. Et plus loin, c'est la vignette portant recommandation de *« ne pas essuyer les ardoises en crachant dessus »* qui retient le lecteur de cette histoire de l'école vue par un instituteur.

Hippolyte Gancel
Il y a un siècle… l'école
Ouest-France
140 p., 30 €



Expédition littéraire

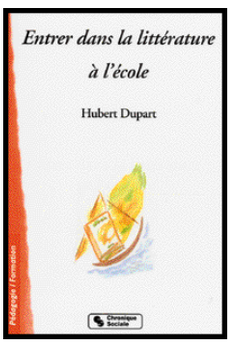
Trois quadragénaires passionnés par le grand écrivain danois Jørn Riel, décident de partir sur ses traces au Groenland. Ils se lancent courageusement, à travers les grands espaces solitaires et glacés, dans une aventure à laquelle ils donneront le nom d'*« expédition littéraire »*. Jørn Riel a vécu dans le Grand Nord pendant 16 ans, dans de petites cabanes de chasseurs que nos trois amis – un écrivain, un photographe et un dessinateur – retrouveront petit à petit. Car c'est là, dans ces paysages sublimes que Riel écrivit ses *« racontars »* et *« qu'il sentit pour la première fois de sa vie que le monde n'avait pas de limites »*. Un livre de voyage qui nous entraîne très loin.

Philippe Rohan, Gérard Loucel, Jacques Godin
Apsuma – dans les traces de Jørn Riel
Gaïa
220 p., 45 €

Le modèle congréganiste

La grande force des congrégations religieuses avant la IIIe République consiste à former les hommes et les femmes *« simples, consciencieux et frugaux »* qui font cruellement défaut dans les écoles. En effet, à l'époque, le métier d'instituteur est déserté par les normaliens, faute de salaire convenable et de reconnaissance. L'Église catholique « fournit » quant à elle un grand nombre de ces enseignants dévoués, prêts à se déplacer au gré des besoins locaux. Souvent copiées, leurs méthodes font référence. Grâce aux archives du diocèse de Lyon, l'auteure – américaine – a rédigé cette thèse sur ces *« oubliées de l'histoire »* mais néanmoins formidables *« fabriques d'enseignants »* au XIXe siècle.

Sarah A. Curtis
L'enseignement au temps des congrégations - Le diocèse de Lyon (1801-1905)
Presses Universitaires de Lyon
284 p., 23 €



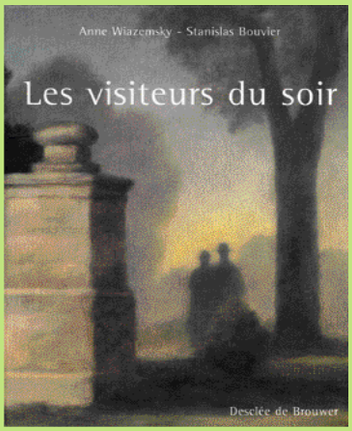
Des clefs pour la littérature

Au moment d'aborder l'étude d'une œuvre littéraire à l'école, il est indispensable que les enfants aient le livre sous les yeux plutôt qu'une photocopie. Quitte à se partager un exemplaire à deux. Le contact avec l'objet et l'attention portée à la couverture et aux illustrations sont essentiels. Il faut aussi que les ateliers de lecture impliquent un passage à l'écrit, la réalisation d'un lexique et l'explication précise des phrases et de leur construction ainsi que l'enchaînement des paragraphes. Poésie, roman, théâtre, bande dessinée…, chaque genre est analysé dans cet ouvrage qui offre à l'enseignant un cadre précis et les clefs nécessaires pour aborder la littérature avec ses élèves.

Henri Dupart
Entrer dans la littérature à l'école
Chronique sociale (7, rue du Plat, 69002 Lyon)
191 p., 17,80 € (port compris)

ENCHANTEMENT

Retour de Suède



Ces « visiteurs du soir » de cet album ne sont ici ni Arletty ni Jules Berry, mais sans doute François Mauriac et sa femme, grands-parents d'Anne Wiazemsky. Son histoire résonne comme un souvenir d'enfance. Dans une grande demeure, deux enfants dînent seuls d'un plat de coquillettes. Leurs parents ? Sortis en ville. Mariette qui doit s'occuper d'eux ? Partie danser, avec la complicité des deux petits. Le bonheur, quoi ! Ce n'est pas l'avis des grands-parents qui surgissent inopinément. Ils reviennent de Suède où le grand-père a reçu le prix Nobel, et s'indignent de les trouver *« abandonnés »*. Mais voilà que les enfants les pressent de questions : sont-ils montés dans des traîneaux ? Ont-ils vu des rennes ? Les grands-parents finiront par s'éclipser et Mariette par rentrer… Ce beau récit est merveilleusement illustré par le peintre Stanislas Bouvier. Chaque double page restitue la mélancolie du temps retrouvé. Un album qui partage avec le film de Marcel Carné une atmosphère poétique et irréelle. À partir de 7 ans. ■**SYLVIE HORGUELIN**

Anne Wiazemsky, Stanislas Bouvier
Les visiteurs du soir
Desclée de Brouwer
32 p., 13 €

Cahier d'écriture chinoise

Cet album qui relate le long voyage que Liu entreprend pour rejoindre son grand-père au-delà des montagnes est un ravissement esthétique grâce à la beauté des linogravures imprimées sur des papiers de couleur. Mais il propose aussi une astucieuse initiation à l'écriture chinoise. Chaque mot du texte apparaissant en rouge est repris par trois « cartes » différentes. La première offre son interprétation imagée, la deuxième sa transcription en idéogrammes anciens, et la troisième sa graphie moderne. Petit à petit, le lecteur se familiarise. Et il trouvera à la fin de l'ouvrage, une grille d'images à découper pour s'amuser à bâtir ses propres phrases. À partir de 10 ans.

■**MR**

Catherine Louis
Liu et l'oiseau
Picquier Jeunesse
36 p., 13,50 €

En pensant à Dieu

Les prières au quotidien commencent dès le matin, au réveil. Elles se poursuivent jusqu'au moment de se coucher, alors que le soir tombe et que les anges veillent sur la chambre. *« Baies de l'automne, / Rondes et rouges / C'est Dieu tout là-haut / Qui nourrit les oiseaux »*. Les mots à hauteur d'enfant accompagnent aussi les moments de communion au fil des heures, des saisons, des sentiments… Les illustrations naïves mais enjouées mettent en scène des petits personnages de toutes les couleurs du monde. C'est là l'un des atouts de ce joli livre qui propose, parmi 120 textes, une version du *Notre-Père* récrite pour les tout-petits. À partir de 4 ans.

Lois Rock, Janice Valls-Russell, Alex Ayliffe
Mes premières prières
Nathan
160 p., 15 €

Promenade champêtre

Des loutres, des taupes, des crapauds,des blaireaux et des mulots, voilà les principaux acteurs de ce récit publié pour la première fois en Angleterre, en 1908. Dans cette nouvelle version de ce qui est devenu un classique de la littérature pour enfants, les habitants de la forêt prennent vie sous le crayon enchanté de l'illustratrice Inga Moore qui réalise de merveilleux dessins tout en finesse et en coloris tendres. Ces moments d'amitié entre les animaux jouent sur toute la gamme des saisons, des sentiments et des paysages poétiques d'une campagne anglaise sans les sorcières ni les maléfices popularisés par le trop célèbre Harry Potter.
À partir de 9 ans.

Keneth Grahame, Inga Moore
Le vent dans les saules
Pastel
182 p., 36 €

Ma première rentrée

Le premier jour de maternelle est toujours un peu intimidant. *« Et si vous m'oubliez à l'école le soir ? »*, demande Jules à ses parents à la veille de sa première rentrée. Pas d'inquiétude, la journée s'est bien passée. À *« l'heure des mamans»*, Jules a retrouvé la sienne, et sa maîtresse, Mme Lechat, est très gentille. En compagnie de ses nouveaux copains, il a dessiné, joué, chanté, rejoué, déjeuné et fait la sieste. Et il a appris qu'il y aurait beaucoup de *« prochaines fois »* pour : aller à la piscine, fêter Noël, faire une sortie dans les bois, défiler pour carnaval et finalement partir en vacances. Un livre gai et inventif qui permettra aux *« petits nouveaux »* de se familiariser avec l'école.
À partir de 3 ans.

René Gouichoux, Gilles Frély
À l'école maternelle
Milan
40 p., 12 €

BÂTIR UN SCÉNARIO

Mettez de la suite dans vos idées

HISTOIRES DE FILMER
MINDSCAPE LOISIRS
Écrivez le scénario de votre film et passez de l'encre à l'écran !
La méthode idéale
Pour écrire tout type d'histoires
Construisez votre film

Finie la peur de la page blanche. Grâce à cette astucieuse méthode d'écriture, qui l'invite à bâtir pas à pas une histoire en s'aidant de trames célèbres – *Star Wars, West Side Story*… –, l'apprenti cinéaste viendra à bout de son scénario. Que l'on ait déjà son sujet, que l'on ait réfléchi ou non à ses personnages, que l'on parte d'une unique image qui vous trotte dans la tête..., il suffit de se laisser guider dans chaque étape de l'élaboration du film en remplissant les blancs d'un texte existant. Grâce à un « didacticiel » qui explique la marche à suivre et aux trucs d'Alain Riou, critique sur France Inter filmé en vidéo, on se lance dans les exercices pratiques visant à affiner ses propositions avant de les concrétiser. Cet outil convivial de synthèse et d'élaboration, conçu par l'équipe déjà responsable d'*Histoire d'écrire*, devrait permettre aux élèves de passer derrière la caméra avec un projet construit.

■ **MATHILDE RAIVE**

Histoire de filmer
Mindscape Loisirs
PC Windows 98/Me/XP
64 Mo de Ram (128 sous XP), 50 €

La vie est belle

C'est un univers rose pâle, vert pomme, bleu ciel, mauve, orange où les plumes volent en compagnie des bulles de savon. Et où les Fimbles s'ébattent. Fimbo, Florrie et Pom sont les marionnettes fétiches de cette série produite par la BBC. Rondouillardes et rigolotes, elles s'amusent, roulent sur elles-mêmes, sautent et tourbillonnent dans un déchaînement de joie et de bonne humeur. Ponctuées par de petits dessins animés qui donnent chacun sa leçon de bons sens, les aventures de ces personnages naïfs permettent aux tout-petits (de 2 à 5 ans) d'apprendre de nouveaux mots et de profiter de la magie d'un monde où les enfants ne pensent qu'à jouer et à écouter des histoires.

Le monde merveilleux des Fimbles
Canal+ Vidéo
1 DVD, 14,98 €

Un cheval plein de qualités

L'histoire du Cheval Bleu et de la Vache Orange qui s'en vont au marché et rencontrent Monsieur Leblanc et sa famille, est un classique de la collection des albums du Père Castor. Curieusement, les dessins de ce conte publié en 1963 n'ont pas vieilli, et l'histoire a toujours autant de succès chez les enfants. Alors, quand il s'enrichit d'une version audio – à l'ancienne – pour accompagner le texte, on se dit que cet indémodable de la littérature enfantine a encore de beaux jours devant lui. Et que le cheval *« le plus intelligent du canton »*, mais aussi le plus galant et le plus poli, n'a pas fini d'étonner les jeunes lecteurs avec ses leçons de sagesse et d'art de vivre.
À partir de 6 ans.

Nathan Hale, Lucile Butel
Le Cheval Bleu
Père Castor/Flammarion
1 livre, 1 CD audio, 14 €

Swing de Noël

La version légèrement jazzy d'*Il est né le divin enfant* surprend un peu à la première écoute. Et puis on s'habitue avec *Mon beau sapin* ou avec la version française de *Jingle Bells (Vive le vent)*. Pratiquement pas d'instruments, ce disque chante *a cappella*. Les cinq garçons de Tape-m'en 4 (avec Anaïs au chœurs intermittents) usent sans compter de leur voix de crooners des années trente pour faire swinguer les airs traditionnels de Noël. Rien de tel pour éveiller les vocations et susciter l'envie de reprendre en famille ou en classe de musique – grâce au livret d'accompagnement –, ces chansons issues des répertoires français et anglo-saxon.
À partir de 2 ans.

Quintet Tape m'en 4
Noël, Noël !
Naïve
1 CD, 17,50 €

La chimie, c'est la vie

Avec Sarah (bébé new-yorkais), Thomas (étudiant bruxellois), Igor (médecin moscovite), Mee (employée de bureau à Hong-Kong) et Barbara (retraitée australienne), découvrez comment la chimie accompagne nos vies quotidiennes. Il y a du Velcro dans les vêtements de Sarah, du polyuréthane dans le ballon de foot de Thomas, un élastomère thermoplastique dans le rasoir d'Igor, du phosphore sur l'écran du téléviseur de Mee, et du chlore dans le verre d'eau que Barbara pose sur sa table de nuit… Complétez votre initiation avec la visite virtuelle d'un living-room, avant de vous détendre avec le jeu du supermarché. Attention, ne vous laissez pas arrêter par le nom anglais du site (cf. ci-dessous). Le contenu est décliné en six langues, dont le français.

www.chemistryandyou.org

DEMANDES D'EMPLOI

→ **Documentaliste** motivée (pratique régulière du soutien scolaire) recherche poste dans collège ou lycée.
Tél. : 01 40 30 01 84
E-mail : odelle56@hotmail.com

→ Officier achevant sa carrière au sein de l'armée de l'air, désire se repositionner dans un **emploi d'administrateur ou de personnel d'éducation et de surveillance** au sein d'un établissement d'enseignement. Disponible, ouvert à toutes les propositions.
Alain Gayraud, 19, rue Francœur, 91170 Viry-Chatillon
Tél. : 01 69 56 98 28
e-mai:alain-gayraud@wanadoo.fr

OFFRE D'EMPLOI

→ Le LP Saint-Philippe à Meudon (92) recherche des **enseignants ou étudiants bénévoles pour alphabétisation**. 4 heures hebdomadaires. URGENT.
Appeler Cécile Lognoné, chef d'établissement.
Tél. : 01 46 23 62 22/08
E-mail :
cecile.lognone@fondation-auteuil.org

DOCUMENTATION

→ Dans un monde en proie à une pauvreté endémique où les conflits le disputent aux catastrophes, l'humanitaire, longtemps affaire de bénévoles, se professionnalise. Pas facile de s'y retrouver dans le foisonnement de métiers et d'associations. Les premiers – infirmier, nutritionniste, enseignant, logisticien correspondent à des formations enseignées à l'université ou dans des écoles spécialisées. Tout est dans ***Les métiers de l'humanitaire***. Ce guide Studyrama, conforme à l'esprit maison, ne se contente pas d'aligner des renseignements pratiques. Il multiplie les témoignages (dont celui d'une salariée de la Délégation catholique pour la coopération) et bénéficie d'une préface de Bernard Kouchner.
Élodie Thivard, Sabine Fosseux, Les métiers de l'humanitaire et du développement, *Studyrama, coll. « Guides J », 237 p., 11,95 €.*

FORMATION

→ L'**École supérieure pour le développement économique et social (Esdes) de l'université catholique de Lyon** vient d'obtenir pour son diplôme le visa du ministère de l'Éducation nationale. Elle rejoint ainsi le cercle restreint des écoles de commerce bac + 5 dont les diplômés sont recherchés par les entreprises. La formation dispensée à l'Esdes est en adéquation avec la réforme européenne LMD en cours de déploiement. Le diplôme correspond au grade de Master, ce qui lui confère une meilleure lisibilité tant au plan national que vis-à-vis des partenaires étrangers de l'école. À cela s'ajoute l'adoption par l'Esdes du système European Credit Transfer System (ECTS) déjà mis en place dans une trentaine de pays.
Contact : 04 72 32 50 48.
Internet : www.esdes.org

→ Désormais quand vous lirez **Isen**, traduisez **« Institut supérieur de l'électronique et du numérique »**. Voici donc unifiés les noms des trois campus de Lille (ex-Institut supérieur d'électronique du Nord, Isen), Toulon (ex-Institut supérieur d'électronique de Méditerranée, Isem) et Brest (ex-Institut supérieur d'électronique de Bretagne, Iseb). Cette démarche s'inscrit dans une volonté d'afficher clairement l'organisation sur le modèle « Une école, trois campus ». Elle est aussi une étape vers la mise en place d'un diplôme d'ingénieur Isen unique.
Internet : www.isen.fr

LA TOILE D'ECA

→ Les sites de ce numéro :
Acnav : http://acnav.eklesia.net
Carpita (Paul) :
http://perso.wanadoo.fr/paul.carpita/
Chimie :
www.chemistryandyou.org
Débat national sur l'avenir de l'école :
www.debatnational.education.fr
« Éléments pour un diagnostic de l'école » :
www.education.gouv.fr/rapport
Enquête jeunes profs 1er degré :
www.methodes.org
Festival chrétien du cinéma (Montpellier) :
http://chretiensetcultures.free.fr/cinema.html
Institut supérieur de l'électronique et du numérique : www.isen.fr
Langues vivantes (rapport sur l'enseignement des) :
www.senat.fr
Secours catholique :
www.secours-catholique.asso.fr

Enseignement catholique ACTUALITÉS www.scolanet.org

vous offre votre petite annonce gratuite

Enseignement catholique actualités
277, rue Saint-Jacques, 75005 Paris
Tél. 01 53 73 73 75, fax. 01 46 34 72 79

Nom : **Prénom :**
Établissement/Organisme
Adresse :
Code postal : **Ville :**

Ecrivez lisiblement en indiquant la ponctuation. Ne coupez pas les mots en fin de ligne et n'utilisez pas d'abréviations.

Numéro de votre département ☐☐ ☐ Echanges ☐ Cours ☐ Documents ☐ Contact ☐ Divers

TEXTE A PUBLIER

Tél. : **e-mail :**

À votre service

→ Cette page pratique est à la disposition des chefs d'établissement et des responsables d'organisme de l'enseignement catholique, pour accueillir et faire valoir des offres d'emploi, des recherches de partenariat pour une initiative pédagogique, éducative, pastorale... sans caractère commercial. La rédaction se réserve le droit de refuser une annonce. ■

Le sens de la personne dans la pédagogie vécue au quotidien

I. Le monde d'aujourd'hui
II. De l'individu à la Personne
III. Une relecture des missions
IV. Les missions de l'éducateur
Enseignement catholique
ACTUALITÉS
Un temps nouveau pour l'éducation et la pédagogie
Refonder l'acte éducatif

UN TEMPS NOUVEAU POUR L'ÉDUCATION ET LA PÉDAGOGIE

L'exemplaire : 8 €
6 € à partir de 5 exemplaires
5 € à partir de 10 exemplaires

Nom/Établissement : .....

Adresse : .....

Code postal : ..... Ville : .....

Souhaite recevoir : ..... exemplaire(s)

Bon à renvoyer accompagné de votre règlement, à l'ordre de AGICEC
277, rue Saint-Jacques - 75005 Paris. Tél. : 01 53 73 73 75

L'information indispensable à tous les membres des communautés éducatives

Abonnez-vous !

MONTANTS DES ABONNEMENTS :
septembre 2003- juin 2004

L'abonnement : 42 €
10 numéros par an

— De 3 à 9 abonnements : **35** € par abonnement
— De 10 à 24 abonnements : **30** € par abonnement
— À partir de 25 abonnements : **25** € par abonnement

Je souhaite m'abonner à *Enseignement catholique actualités*

☐ x 42 € = ... ☐ x 35 € = ... ☐ x 30 € = ... ☐ x 25 € = ...

Ci-joint la somme de ..... € en chèque bancaire à l'ordre de : AGICEC

Nom : ..... Adresse : .....

..... Code postal : ..... Ville : .....

Bon à renvoyer accompagné de votre règlement, à : AGICEC,
277, rue Saint-Jacques - 75005 Paris. Tél. : 01 53 73 73 75 - Fax : 01 46 34 72 79